

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ім.Г.С.КОСТЮКА

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**



АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМ. Г. С. КОСТЮКА

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Київ
«Педагогічна думка»
2008

УДК 37.048.4
ББК 74.200.52
М 48

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України
(протокол № 13 від 25.12.2007 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

В. В. Москаленко,

завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка
АПН України, доктор філософських наук, професор;

А. Б. Коваленко,

професор кафедри соціальної психології Київського національного університету
ім. Т. Г. Шевченка, доктор психологічних наук, професор.

Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педа-
М48 гогічної діяльності: монографія / за ред. О. М. Кокуна. – К.:
Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
ISBN 978-966-644-116-7

У монографії викладені теоретико-методологічні і практичні основи психофізіологічного забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності. Перший розділ монографії присвячений розгляду теоретико-методологічних засад подібного забезпечення. У другому розділі наведені, особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності в сучасних умовах, визначені під час проведених колективом авторів монографії емпіричних досліджень. і в третьому – надаються методичні рекомендації щодо оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності. Зокрема авторами розроблені та апробовані підходи, методи, заходи, які можуть застосовуватися з цією метою.

Монографія може становити інтерес для науковців у галузі психофізіології, психології праці, педагогічної психології, практичних психологів, керівників освітніх організацій, аспірантів, викладачів.

Ключові слова: психофізіологічне забезпечення готовності до діяльності, психофізіологічна готовність до діяльності, професійна підготовка, педагогічна діяльність.

УДК 37.048.4
ББК 74.200.52

ISBN 978-966-644-116-7

© Інститут психології ім. Г. С. Костюка
АПН України, 2008;
© «Педагогічна думка», 2008.

ЗМІСТ

Вступ.....	6
------------	---

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Специфічні особливості та вимоги педагогічної діяльності в сучасних умовах	8
1.2. Загальні особливості навчальної діяльності та адаптації до неї студентів.....	14
1.3. Сутність та компоненти готовності до педагогічної діяльності	16
1.4. Поняття психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності і психофізіологічного забезпечення готовності до педагогічної діяльності	24
1.5. Теоретичний аналіз окремих компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	25
1.5.1. Мислення	25
1.5.2. Пам'ять	30
1.5.3. Увага	33
1.5.4. Нейродинамічні властивості	35
1.5.5. Темпераментальні властивості	37
1.5.6. Характерологічні властивості.....	41
1.5.7. Емоційний компонент	46
1.5.8. Саморегуляція.....	50
1.5.9. Інформаційна готовність.....	59
1.5.10. Культура спілкування	76
1.5.11. Психомоторна готовність	89

РОЗДІЛ 2.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

2.1. Загальні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	93
2.1.1. Загальна характеристика вибірки, методів та організації дослідження.....	93
2.1.2. Статеві особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	94
2.1.3. Регіональні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	97

2.1.4.	Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності залежно від спеціалізації	100
2.1.5.	Зміна показників психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності впродовж навчання у ВНЗ	104
2.2.	Загальні адаптаційно значущі для студентів педагогічних спеціальностей фактори.....	111
2.3.	Розподіл показників, що характеризують компоненти психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	116
2.3.1.	Показники фізичної готовності студентів до педагогічної діяльності	116
2.3.2.	Показники адаптаційної готовності студентів до педагогічної діяльності	118
2.3.3.	Показники інформаційної готовності студентів до педагогічної діяльності	122
2.3.4.	Показники мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності	123
2.4.	Дослідження особливостей мислення студентів	124
2.5.	Дослідження особливостей пам'яті студентів	135
2.6.	Дослідження особливостей уваги студентів.....	140
2.7.	Дослідження нейродинамічних властивостей студентів.....	152
2.8.	Дослідження особливостей емоційної сфери студентів	167
2.9.	Дослідження особливостей саморегуляції студентів.....	173
2.10.	Дослідження особливостей культури спілкування студентів.....	190
2.11.	Дослідження особливостей психомоторної готовності студентів	203
2.12.	Дослідження конфліктної компетентності студентів	204

РОЗДІЛ 3.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1.	Методика визначення індивідуального рівня психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	211
3.2.	Загальні та індивідуальні практичні заходи оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності	214
3.3.	Розвиток мислення студентів	218
3.4.	Розвиток пам'яті студентів	224
3.5.	Розвиток уваги студентів.....	230
3.6.	Оптимізація готовності студентів до педагогічної діяльності на основі урахування їх темпераментальних властивостей	235

3.7.	Оптимізація емоційного компоненту готовності студентів до педагогічної діяльності	241
3.8.	Методика психогігієнічного прогнозування і програмування	245
3.9.	Методи та прийоми виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю	253
3.10.	Норми працездатності – обміну енергії та інформації	259
3.11.	Розвиток комунікативної культури студентів	267
3.12.	Розвиток конфліктної компетентності студентів	272
3.13.	Методика розвитку саморегуляції психофізіологічного стану студентів на основі використання комп'ютерно-апаратного забезпечення з біологічним зворотним зв'язком	274
УЗАГАЛЬНЮЮЧІ ВИСНОВКИ		278
ЛІТЕРАТУРА		284

ВСТУП

Актуальність. Педагогічна діяльність має величезне значення для існування, розвитку та духовного відродження українського суспільства. Ці питання вивчають сучасні українські науковці, зокрема, С. І. Болтівець [25], Л. П. Добровольська [51], А. Ф. Ліненко [119], С. Д. Максименко [125], Т. Д. Щербан [95], Є. В. Юрківський [229] та ін.

Праця педагога є складним видом діяльності, що пов'язана зі значними психофізіологічними затратами. Так, характерними особливостями педагогічної діяльності є складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність та творча спрямованість [1]; [196]. Їй притаманні високі емоційні навантаження, регулярна перевтома, постійні стресові ситуації [30]; [65]; [167]; [194]. Це є однією з основних причин, що вчителі, як професійна група, відрізняються низькими показниками фізичного і психічного здоров'я, які знижуються відповідно до зростання з стажу роботи в школі [71]; [87]; [198]. Підвищена стресогенність педагогічної діяльності, за даними різних дослідників [30]; [137]; [167]; [178]; [182]; [198], призводить у багатьох учителів до підвищеної тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, частих головних болей, безсоння, «синдрому емоційного вигорання». Значна частина педагогів страждає на хвороби стресу – численними соматичними і нервово-психічними хворобами [30]; [71]; [182].

Саме тому надзвичайно актуальним є цілеспрямоване формування психофізіологічної готовності студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності. Це сприяло б запобіганню негативним тенденціям. Так, зокрема, на думку Т.І. Волкової [35], психологічна підтримка і допомога в процесі підготовки майбутнього педагога є провідними чинниками формування професійно важливих якостей фахівця, можливості надати допомогу іншим.

Психофізіологічну готовність до педагогічної діяльності можна визначити як цілісну систему психофізіологічних якостей (підсистем), взаємодія яких забезпечує підтримку оптимальної працездатності вчителя та ефективну педагогічну діяльність.

Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності має являти собою систему заходів, спрямованих на підготовку студентів до ефективної педагогічної діяльності через набуття ними необхідної фізичної, когнітивної, адаптаційної, мотиваційної та інформаційної готовності.

У даній монографії викладені основні результати НДР «Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності», яка виконувалася колективом науковців лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України впродовж 2005 – 2007 рр.

Мета НДР полягала у розробці теоретико-методологічних і практичних засад психофізіологічного забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності.

Для досягнення мети вирішувалися такі завдання:

1. Узагальнити та систематизувати основні концептуальні підходи до проблеми психофізіологічного забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності.

2. Здійснити системний аналіз професійно важливих чинників та основних критеріїв психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності.

3. Розробити концепцію, структуру та програму дослідження, моніторингу основних ознак і критеріїв психофізіологічної готовності студентів-педагогів з метою прогнозування надійності, ефективності та успішності їхньої професійної діяльності.

4. Експериментально дослідити якісну та кількісну специфіку внеску структурних компонентів та професійно важливих якостей у психофізіологічне забезпечення готовності студентів-педагогів до професійної діяльності.

5. На основі теоретичного аналізу та емпіричних даних, визначити та апробувати підходи щодо оптимізації основних компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності через вплив на загальні та індивідуальні професійно важливі для них фактори, забезпечення їх готовності до самопізнання, саморозвитку, саморегуляції як власних, так і зазначених конструктів майбутніх учнів.

6. Розробити рекомендації в руслі самопізнання, саморозвитку, самодосконалення на основі саморегуляції, критеріїв, характеристик психофізіологічної готовності з метою підвищити ефективність професійного становлення студентів-педагогів.

Експериментальні дослідження проводилися на базі 8 ВНЗ п'яти міст України (Київ, Вінниця, Рівне, Ніжин, Переяслав-Хмельницький). У дослідженнях взяли участь 1688 студентів 1 – 5 курсів 9 педагогічних спеціалізацій (дослідження проводилися на факультетах української та іноземної філології, природно-географічному, кібернетики, фізичного виховання, дефектології, фізико-математичному, початкового навчання, історико-юридичному).

При проведенні досліджень використано анкетування (26 запитань) та 49 психодіагностичних методик, за якими отримано 185 показників.

Монографію підготовлено авторським колективом:

О. М. Кокун (загальна редакція, вступ, розд. 1.1, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.13, висновки), І. В. Болотнікова (розд. 1.5.1, 2.4, 3.3), С. І. Болтівець (розд. 3.8, 3.9), М. В. Войтович (2.12, 3.12), І. М. Дарда (розд. 1.5.6), Г. П. Дзвоник (розд. 1.5.7, 2.8, 3.7), Т. В. Завадська (розд. 1.5.4, 2.7), В. В. Клименко (розд. 3.10), О. М. Корніяка (розд. 1.5.10, 2.10, 3.11), Т. В. Кружева (розд. 1.5.11, 2.11), Ж. А. Ламбуцька (розд. 1.5.2, 2.5, 3.4), О. Р. Малхазов (розд. 1.5.9), Б. М. Олексієнко (розд. 1.2), Т. Л. Савченко (розд. 1.5.3, 2.6, 3.5), Ю. В. Серьогін (розд. 1.5.8, 2.9), Л. О. Скальська (2.3., література), Т. М. Ткачук (розд. 1.5.5, 3.5).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Специфічні особливості та вимоги педагогічної діяльності в сучасних умовах

Оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності має базуватись на урахуванні як загальних особливостей навчальної діяльності та адаптації до неї студентів, так і на специфічних особливостях та вимогах до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Робота вчителя, викладача, як і будь-яка професійна діяльність, має свою специфіку, яка, з одного боку, зумовлена загальними особливостями та вимогами до педагогічної діяльності, а з іншого – впливом соціально-економічних умов нинішнього етапу розвитку нашого суспільства. Отже праця вчителя характеризується такими особливостями, як складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність і творча спрямованість [1], [196]. Нараховується понад 200 видів роботи вчителя [1], [3]. У структурі педагогічної діяльності звичайно виділяють три основні види діяльності: конструктивну, організаційну і комунікативну [43], [102].

Конструктивна діяльність учителя полягає в тому, що він добирає той навчальний матеріал, який необхідно передати учням, переробляє його відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, на підставі чого будує урок, бесіду, проводить виховні заходи, проектує особистість учня, систему його знань і світогляд [43]. Успішність цієї діяльності залежить від знання вчителем предмета, методів, теорії та історії педагогіки, наявності у нього широкого наукового й культурного світогляду, знання психології дітей [102].

Організаційна діяльність полягає в тому, що вчитель організовує роботу і поведінку учнів на уроці й поза ним, керує їхнім колективним та індивідуальним навчанням і працею, а також організує свою власну діяльність [43]. Організаційна діяльність учителя має три аспекти: 1) організація свого викладу (розповідь, бесіда, лекція); 2) організація своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності); 3) організація діяльності дітей (колективної, групової, індивідуальної), їхніх дій і вчинків у такій системі й послідовності, яка дозволила б учителю досягти найближчих та кінцевих цілей своєї діяльності. Успіх залежить від того, як учитель уміє поєднувати ці аспекти [102].

Комунікативна діяльність зумовлює успішність конструктивної та організаційної діяльності, що визначається вмінням учителя налагоджувати

конструктивні взаємини з учнями,; від наявності педагогічного такту, розуміння психології учнів, здатності встановлювати контакт з дітьми, враховувати їхні вікові та індивідуальні особливості, вміння впливати на дітей словом [43].

Сутність педагогічної діяльності полягає у неперервному процесі розв'язання вчителем педагогічних завдань, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки [102], [127].

Складовими професійної адаптації молодих учителів є: дидактична адаптація, адаптація до виховної роботи з учнями, психофізіологічна адаптація, адаптація до педагогічного колективу школи [203]. Адаптація молодих учителів до професійної діяльності відзначається такими особливостями:

- включенням в нову систему діяльності, що характеризується принциповими відмінностями від попереднього періоду життя. Виникненням необхідності оволодіння новим алгоритмом дій, який принципово відрізняється іншою спрямованістю. Суттєво змінюються організаційні характеристики, зокрема: змінюється робоче навантаження, істотно розширюється спектр дій, збільшується кількість параметрів, які утримуються у сфері актуальної свідомості, змінюється система контролю над діяльністю;
- включенням в нову систему соціальних відносин, що насамперед супроводжується зміною рольової позиції. Особливості цієї позиції полягають у: зміні референтної групи; здійсненні взаємодій у різних «площинах», у кожній з яких молодий учитель часто змушений грати різні соціальні ролі;
- звиканням до нового середовища, що потребує іншого життєвого ритму [197].

Треба зважати на те, що в учителів-початківців у перший рік роботи спостерігається різке падіння самооцінки, яке супроводжується стійким зниженням упевненості в собі, незадоволенням роботою, зниженням мотивації до професійної діяльності і навіть відмовою від неї [176].

До основних критеріїв успішної професійної адаптації вчителів належать такі: підвищення кваліфікації, позитивна оцінка роботи та вчительської майстерності керівництвом, установлення добрих взаємин з колективом, задоволеність професією [162], [203].

На підставі аналізу ряду наукових робіт [1], [43], [102], [126], [127], [166], [197] тощо, можна зробити висновок, що професійні вимоги, які ставляться до особистості вчителя, в узагальненому вигляді передбачають наявність:

- високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь);
- високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності;
- високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;
- педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;

- розвинутих провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, здатності доводити, почуття нового, культури мови, багатства її словникового складу, гнучкості розуму;

- педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери: виразності та яскравості почуттів, «сердечності» розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;

- певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об'єктивності в оцінці учнів і самооцінці.

Педагогічна діяльність характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, постійними стресовими ситуаціями [30], [167], [196]. Вона належить до найбільш емоційно напружених видів праці [2], [71], [198], [226]. Навантаження вчителя за ступенем напруженості в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів та президентів асоціацій (саме тих, хто безпосередньо працює з людьми) [71].

Робота шкільного вчителя зумовлює подвійне навантаження – і професійно-педагогічне, і управлінське, а це потребує не тільки інтелектуальних, але й величезних емоційних та фізичних витрат. До того ж учителі це, як правило, жінки, і до зазначеного варто додати і обов'язки матері, дружини, хазяйки дому [71]. Крім того підвищення психологічного навантаження вчителів останнім часом зумовлене постійними соціальними перетвореннями і реформою середньої освіти (перехід на 12-річне навчання, нову систему оцінок, нові навчальні плани тощо.) [137], погіршенням екології. Багато вчителів зіштовхуються з інтелектуальними, емоційно-вольовими, особистісно-професійними та іншими психологічними труднощами, наявність яких свідчить про відставання їхньої професійної діяльності від нових вимог [71].

Негативно на діяльності і ПФС учителів позначаються і конфлікти, що постійно виникають у педагогічному колективі: між учителями, вчителями та учнями, вчителями та адміністрацією навчального закладу [197]. Дослідники відзначають значне поширення серед учителів таких негативних явищ, як соціальна дезорієнтація та дезадаптація, що зумовлені низьким матеріальним забезпеченням, побутовими труднощами, невизначеністю, повсякденною рутинною.

Серед професійних деформацій, яких зазнає особистість вчителя, – спрощений підхід до проблем, авторитарність, категоричність суджень, повчальна манера спілкування, намагання все зводити до простих схем, узагальненість у сприйнятті людей, знижене почуття гумору [176].

Як професійна група, вчителі значно відрізняються від інших профгруп низькими показниками фізичного й психічного здоров'я. Причому ці показни-

ки знижуються пропорційно до збільшення стажу роботи в школі [71], [198]. Наслідком підвищеної стресогенності педагогічної діяльності, за даними різних дослідників, у багатьох учителів підвищується тривожність, фрустрованість, дратівливість, втома, спостерігаються часті головні болі, виникає безсоння, «синдром емоційного вигорання». Значна частина вчителів (у відсотковому відношенні) страждає хворобами стресу – численними соматичними і нервово-психічними хворобами [30], [71], [182]. У третини вчителів показник міри соціальної адаптації нижчий, ніж у хворих на неврози [198].

Тому природно, що пріоритетними завданнями науковці вважають збереження здоров'я вчителів, захист їх від стресів, профілактику негативних емоційних станів, забезпечення їх професійного довголіття.

Таким чином, аналіз літературних джерел щодо специфічних особливостей та вимог педагогічної діяльності, в тому числі в сучасних умовах розвитку нашого суспільства, дозволив зробити такі **ВИСНОВКИ**:

- педагогічна праця вирізняється такими особливостями, як складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність і творча спрямованість, включає великий перелік різноманітних видів робіт;
- структура педагогічної діяльності поділяється на три основні види діяльності: конструктивну, організаційну і комунікативну; її сутність полягає в неперервному процесі розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних завдань;
- професійні вимоги до вчителя передбачають наявність: високого рівня професійної підготовки, високого рівня розвитку моральних якостей, соціального інтелекту й соціальної компетенції, високого рівня мотивації до педагогічної діяльності, педагогічної спрямованості особистості, розвинутих провідних пізнавальних якостей, педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери, певних нейродинамічних і характерологічних властивостей;
- основними критеріями успішної професійної адаптації вчителів є підвищення кваліфікації, позитивна оцінка адміністрації роботи та педагогічної майстерності, установлення добрих взаємин з колективом, задоволеність професією;
- педагогічна діяльність характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, постійними стресовими ситуаціями; відставанням практики професійної діяльності від нових вимог, незадовільним матеріальним забезпеченням, зниженням соціального престижу професії, побутовими труднощами, невизначеністю, конфліктами в педагогічному колективі, погіршенням екології; негативно позначаються на діяльності і ПФС учителів.
- вчителі мають низькі показники фізичного і психічного здоров'я, які знижуються відповідно зі збільшенням стажу роботи в школі;
- наслідком підвищеної стресогенності педагогічної діяльності в учителів є зростання тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, спостерігаються часті головні болі, виникнення безсоння, «синдром емоційного вигорання»; значна частина вчителів страждає численними соматичними і нервово-психічними хворобами.

У результаті проведених нами [87] емпіричних досліджень за участю 422 учителів м. Києва було **встановлено**, що:

1. Для досліджуваних учителів характерні такі загальні особливості:

- у значної частини вчителів професійне та загальне навантаження є перебільшеним, що можна вважати суттєвим адаптаційно несприятливим чинником;

- у вчителів найчастіше (у 40 – 50%) в процесі професійної діяльності виникають такі ознаки втоми, як погіршення самопочуття, нервові напруження та зниження працездатності; у значної частини вчителів (19 – 27%) також спостерігаються підвищення дратівливості, погіршення уваги, лабільність настрою; відносно менша кількість учителів вказує на виникнення байдужості до роботи (13%) і на зниження самоконтролю (4%);

- внаслідок професійної діяльності найчастіше (у 50 – 51% вчителів) виникають захворювання серцево-судинної системи та погіршується зір, достатньо поширеними є також захворювання нервової системи (39%) та лор-захворювання (33%);

- стосунки між власне вчителями, вчителями і керівництвом школи та батьками учнів, як правило, визначені як «добрі» чи «дуже добрі» (понад 85% досліджуваних);

- 58% оцінили свій матеріальний стан як «поганий» чи «дуже поганий», а як «добрий» – тільки 6%;

- незадовільне матеріальне забезпечення, яке має переважна кількість вчителів, є для них одним із найвагоміших дезадаптаційних факторів, бо серед першочергових причин, які б могли спонукати вчителів змінити місце роботи чи рід діяльності, переважна більшість досліджуваних (87%) зазначили недостатню зарплату; інші причини вказано практично на порядок меншою кількістю вчителів: втрата інтересу до роботи (13%), невідповідність роботи індивідуальним психологічним якостям чи стану здоров'я (10%), інші причини (6%), погані стосунки в колективі (5%);

- для досліджуваних учителів у цілому, характерний порівняно підвищений рівень соціальної фрустрованості;

- до найбільш фрустраційних (дезадаптаційних) для вчителів чинників належать (у порядку зменшення): матеріальні умови, сфера медичного обслуговування, ситуація в суспільстві (державі), можливість проводити відпустку, житлово-побутові умови, сфера послуг і побутового обслуговування, можливість вибору місця роботи, проведення дозвілля,;

- найменш фрустраційними для вчителів факторами виявилися: взаємини з учнями, друзями і найближчими знайомими, колегами, адміністрацією, дітьми і батьками, зміст роботи в цілому;

- для вчителів у цілому характерний збільшений рівень тривожності (у 68% досліджуваних зафіксовано високий рівень особистісної тривожності);

- найбільший дезадаптаційний вплив на вчителів справляють чинники, які пов'язані з нинішнім соціально-економічним становищем у нашій країні, а найменший – суб'єктивні, що стосуються сфери міжособистісних взаємин учителів.

2. У досліджуваних учителів наявна значна кількість статистично достовірних вікових відмінностей:

- з віком погіршується самооцінка динаміки самопочуття і працездатності впродовж різних періодів роботи (від робочого дня до року);
- з віком у вчителів зростає кількість ознак втоми, які більше пов'язані зі станом здоров'я, – погіршення самопочуття та зниження працездатності, і зменшується кількість ознак втоми, що пов'язані з професійним рівнем та професійною адаптованістю, – погіршення уваги, підвищення дратівливості, нестійкість настрою і байдужість до роботи;
- з віком у вчителів зростає кількість захворювань опорно-рухової, серцево-судинної та нервової систем, погіршується зір;
- у цілому зі збільшенням стажу роботи і віком в учителів спостерігаються тенденції до зниження прояву ознак втоми і зростання кількості захворювань;
- з віком у вчителів знижується показник життєвої задоволеності і, навпаки, зростають показники, що характеризують професійну сферу – зацікавленість у роботі (мотивація), задоволеність від неї, професійний рівень;
- для молодих учителів більш фрустраційними є чинники, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, а для досвідчених – соціально-економічні;
- оцінка власного матеріального стану є вищою у вчителів до 29 років, ніж в інших вікових групах, між якими вона майже не відрізняється;
- у вчителів віком до 29 років рівень соціальної фрустрованості нижчий, ніж в інших вікових групах;
- учителям молодшим за 40 років властивий менший рівень особистісної і реактивної тривожності та більший рівень функціональних можливостей психічної адаптації;

Спираючись на зазначене, можна стверджувати, що у молодшого покоління вчителів наявні більші адаптаційні можливості в соціально-психологічному і психофізіологічному аспектах, а у старшого – в професійному.

3. Психофізіологічну «ціну» діяльності вчителів, яка виявляється на «гомеостатичному» рівні (певне зниження самооцінки самопочуття та стану здоров'я), можна вважати адекватною; неадекватною «ціну» їхньої діяльності можна вважати тоді, коли вона виявляється на «продуктивному» рівні (істотне зниження самооцінки працездатності та активності). Поступове зростання професійної адаптованості вчителів разом зі збільшенням стажу роботи частково зменшує «ціну» діяльності вчителя, водночас з віком зростає «ціна» діяльності за ознаками, які пов'язані зі станом здоров'я. Одним із таких найбільш наочних проявів є збільшення кількості захворювань опорно-рухової, серцево-судинної та нервової систем, погіршення зору.

4. Найсприятливіший адаптаційний тип «поліпшення» (за динамікою самопочуття) виявився властивим від 9% до 18% досліджуваних учителів (залежно від періоду); типи «поліпшення», «поліпшення-стабільний»

та «стабільний» (за динамікою працездатності) виявилися притаманними 46% досліджуваних.

5. Критеріями ступеня адаптованості вчителів можна розглядати зацікавленість у роботі (мотивацію), задоволеність від неї та професійний рівень. У досліджуваних учителів найтісніше (на вірогідному рівні) з ними пов'язані показники¹: самооцінки стосунків із керівництвом школи, колегами і батьками учнів, рівня соціальної фрустрованості, рівня особистісної та реактивної тривожності, самооцінки динаміки працездатності впродовж тижня і матеріального стану. Ці показники поряд із трьома вищезгаданими в якості критеріїв можна розглядати як *загальні найбільш адаптаційно значущі чинники* для вчителів нашої країни.

1.2. Загальні особливості навчальної діяльності та адаптації до неї студентів

Навчальна діяльність студентів, як правило, пов'язана з отриманням, переробкою і повідомленням (усним, письмовим) інформації через канали зворотного зв'язку [228] і характеризується високим емоційним навантаженням, регулярною перевтомою, стресовими ситуаціями, що періодично виникають [18], [194].

Головним фактором, який викликає нервово-психічні перевантаження, перевтому, є так званий інформаційний стрес – необхідність переробки великої кількості інформації у стислий термін [194]. До стрес-факторів, що діють на студентів, також належать: висока інтенсивність екзаменаційного періоду, конфлікти з викладачами, нерозуміння чи недостатнє знання предмета (-тів), страх бути відрахованим з ВНЗ) через неуспішність, дефіцит часу, неповноцінне харчування, недостатню рухову активність [161], [194], [202]. Значний вплив на різні функціональні системи студентів, аж до порушення механізмів саморегуляції на фізіологічному рівні, справляє екзаменаційний стрес [194], [228].

Таким чином, навчальній діяльності у ВНЗ властива підвищена стресогенність. Тому не дивно, що, за даними різних дослідників, більше половини студентів страждають на порушення сну, майже 80% зазнають надмірно високих емоційних напружень напередодні іспитів, значна частина студентів схильна до невротизму [141]; третина має знижений рівень настрою, зазнає порушень у психосоматичній сфері (збудженість нервової системи, втрата емоційного контролю) [97]; чверть студентів мають хронічні соматичні захворювання [72]; приблизно 70% студентів відчувають втому наприкінці робочого дня, 37% – скаржаться на загальну втомленість, 35% – на зниження уваги [68].

Особливий етап у житті студентської молоді становлять перші місяці навчання – так званий період адаптації [18], [118], [161], [194], [202]: у цей час відбувається пристосування до нового способу життя, засвоєн-

Примітки: ¹ Коефіцієнт їх множинної кореляції (R) дорівнює 0,63.

ня якісно інших форм стосунків із викладачами та адміністрацією, новим соціальним середовищем, звикання до змінених побутових умов. Тому всі функціональні системи організму студентів у цей час працюють не на оптимальному рівні: дослідження фізіологів і гігієністів засвідчили, що енергетичні резерви першокурсників, фізіологічні показники стану організму, рівень пізнавальних та емоційно-вольових процесів, відновлювані можливості організму і в цілому працездатність помітно знижені [194].

Загальний зміст процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ включає три складові:

- соціально-психологічну, що відбиває зміну соціальної ролі студента, коригування його потреб та системи цінностей, необхідність більш гнучкої регуляції своєї поведінки, засвоєння норм і традицій, що склалися у ВНЗ;
- психологічну – перебудова мислення й мови студента, різке зростання функцій уваги, пам'яті, зростання емоційної напруги, формування особистості;
- діяльнісну – пристосування студентів до нових психофізіологічних навантажень, залучення до напруженої навчальної праці, подолання своєрідного «інформаційного вибуху» [202].

Динаміка працездатності студентів під час навчання має певні закономірності. Заняття на перших парах припадають на період впрацьовування, що характеризується нижчою порівняно з оптимальною працездатністю; заняття на четвертій-п'ятій парах припадають на період субкомпенсації (надмірного напруження пізнавальних можливостей) чи навіть декомпенсації (нездатності організму справитися з навантаженням, зниження рівня пізнавальних і емоційно-вольових процесів) [194], [228]. Подібна тенденція спостерігається і впродовж робочого тижня: в перший і останній його дні продуктивність праці студентів є звичайно нижчою; у вівторок період впрацьовування завершується, настає стадія гіперкомпенсації, що охоплює і середу; в четвер підтримка працездатності на необхідному рівні здійснюється завдяки підключенню вольових зусиль [194], [228]. Аналогічні зміни також простежуються і протягом семестру, і в цілому впродовж навчального року [194]. Різні за характером навчальні навантаження справляють різний вплив: внаслідок практичних занять розумова працездатність знижується значно менше мірою, ніж після лекцій [12].

Дослідження С.В. Яремчук щодо визначення особливостей мотивації вибору та отримання професії вчителя студентами педагогічних ВНЗ нашої країни та усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показали:

- наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога (професійні, предметні, престижні, утилітарно-прагматичні, соціальні, інфантильні, наслідування та відсутність мотивації, тобто випадковість вибору);
- переважання у студентів предметних мотивів та низький рівень їх поєднання з професійними, тобто відсутність установки на роботу в школі;
- падіння, в зв'язку з соціальною ситуацією в країні, питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії та появу нової за змістом мотивації вибору професії вчителя – безкоштовність навчання в педвузі;

- зміщення фахових мотивів вибору педагогічної професії до закінчення ВНЗ на нижні ранги, що є свідченням того, що навчально-виховний процес ВНЗ мало впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя;
- поверхове усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке проявляється у визначенні ними переважно тих особистісних якостей, які далеко не завжди є першочерговими в діяльності вчителя, та наявності предметних знань;
- низьку обізнаність студентів усіх курсів зі структурою педагогічних здібностей та функціями кожного з їх компонентів у педагогічній діяльності;
- наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення у зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педагогічної практики;
- низький рівень психологічної спрямованості та переважання в ній особистісного змісту над професійним;
- недостатнє розуміння студентами значення психології в професійній підготовці, надання переваги фаховим знанням та незадоволення існуючою системою психологічної підготовки у ВНЗ [231].

1.3. Сутність та компоненти готовності до педагогічної діяльності

Як слушно зазначають Л. П. Добровольська [51], М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибович [60], готовність студента-випускника – це істотна передумова ефективності його діяльності після закінчення ВНЗ. Готовність допомагає молодому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, вірно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватися при виникненні непередбачуваних перепон. Готовність – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного їх удосконалення і підвищення кваліфікації [60].

Серед широкого кола завдань професійно-педагогічної підготовки формування психологічної готовності до педагогічної діяльності посідає особливе місце. Воно поєднує в собі всі більш вузькі питання формування інтересів, схильностей, спрямованості на педагогічну працю. Поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності необхідно розглядати в контексті загального поняття психологічної готовності до праці. Окрім специфічних особливостей, що відрізняють один від одного різні види готовності, існують характеристики, що є загальними для всіх видів діяльності. Більшість дослідників даної проблеми вважає, що цілісна психологічна готовність до педагогічної діяльності являє собою сукупність певних станів особистості та її психологічних властивостей, які складають підсистеми короткочасної та тривалої готовності. В.А.Сластьонін називає їх термінами «психологічна» та «професійна» готовність [199].

За П. П. Горностаєм, під поняттям професійна готовність доцільно розуміти загальну готовність людини до професійної діяльності (як психологічну та і фізичну); вона може бути як тривалою (професійна підготовленість), так і короткочасною [47].

Для педагогічної практики мають суттєве значення обидва прояви психологічної готовності. Короткочасна складова являє собою готовність до вирішення конкретних навчально-виховних задач. За В. О. Сластьоніним, це особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та стійкої спрямованості свідомості на її виконання. Ситуативна готовність до педагогічної діяльності включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату [199].

Система тривалої готовності, або професійної, – це готовність до виконання ролі вчителя й вихователя. Вона є системою інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості. Професійна готовність поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні задачі, установку на актуалізацію наявних знань.

У працях П. К. Анохіна, Г. Мегуна, А. А. Ухтомського, А. Р. Лурії, М. О. Бернштейна вказується на нейрофізіологічні основи цілеспрямованої поведінки та стану готовності до діяльності. Так, М. О. Бернштейн [21] пов'язував механізм готовності зі збудженням системи умовних зв'язків. Елементарні прояви готовності виникають на базі безумовних рефлексів – орієнтовного, статевого, оборонного. В основі складних форм готовності лежить умовно-рефлекторна діяльність мозку, в яких лобні долі півкуль мозку виконують основну керуючу роль.

Фізіологічний механізм психологічної готовності спирається на положення поглядів І. П. Павлова про оптимальну ділянку збудження, вчення А. А. Ухтомського про домінанту – «Домінанта є рефлекторна система, яка тимчасово господарює та спрямовує роботу нервових центрів у даний момент» [61]. За уявленнями А. А. Ухтомського, в мозку на будь-який подразник виникає збудження, яке охоплює певні структури – створюється локус (осередок) збудження, який стає домінантним. Збудження з домінантного осередку розповсюджується, поєднуючи системи організму (за принципами теорії функціональних систем П. К. Анохіна) в єдине ціле, забезпечуючи пристосування до зовнішніх умов, збереженню психологічної готовності. В домінантному локусі активно утворюються нові тимчасові зв'язки, оновлюються старі. Принцип домінанти підсилює активацію корисних на даний момент часу структур організму, захищає від зайвих дій подразників.

Умови виникнення ділянки оптимального збудження залежать від конкретних умов. Слабкі подразники підсилюють активність, наприклад, уваги. Сильні подразники як зовнішні (що з'являються на підставі оборонного, орієнтовного рефлексів), так і внутрішні (страх, напруга, перевтома) досить часто самі викликають міцний локус збудження, що спроможний

загальмувати активність, яка була викликана раніше. Тобто спостерігається ослаблення психологічної готовності, відволікання або перемикання уваги. Відмічена можливість застосування свідомих зусиль (прояви волі, мотивації) щодо стану психологічної готовності, і особливу роль при цьому надають системі мовлення, функції другої сигнальної системи.

Стійкість та вироблення готовності залежить від *типу нервової системи*, її сили або слабкості, тобто від *нейродинамічних* особливостей індивіда. В. Д. Небиліцин [155] пов'язував властивості нервової системи з реакціями на подразники. Так, витривалість до екстреного напруження, реакція на несподіваний подразник, стійкість до дії факторів зовнішнього середовища (атмосферний тиск, шум, температура повітря тощо) визначається силою (працездатністю) нервової системи (НС) щодо процесу збудження, силою НС щодо процесу гальмування, балансом нервових процесів, їх здатністю до розвитку переважно збудження або гальмування, рухливості нервових процесів. Нейрофізіологічні особливості людини – сила, рухливість, врівноваженість нервових процесів – мають тим більше значення, чим складніше завдання та умови його виконання.

Таким чином, *фізіологічною основою* стану психологічної готовності, особливо її складних форм, є певний функціональний рівень активності кори мозку та її підкоркових ядер і структур, що відповідає умовам та завданням діяльності, яка виконуватиметься.

Усталеного визначення готовності до педагогічної діяльності не існує. О. С. Тарновська виділяє три основні підходи до розуміння такої готовності: 1) як складне утворення, що включає у себе когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, педагогічних вмінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, які повинен мати випускник ВНЗ для успішної адаптації до вимог педагогічної діяльності; 2) як певний функціональний стан, що сприяє успішній педагогічній діяльності, забезпечує її високий рівень; 3) як складне особистісне утворення, що включає професійно важливі якості особистості, вміння і психологічні стани.

Автор на основі аналізу зазначених підходів запропонував наступне визначення психологічної готовності до педагогічної діяльності: це інтегративне утворення, яке складається із трьох взаємозумовлених і взаємозалежних підструктур: 1) *функціональна*, до якої входять компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на цінності педагогічної діяльності тощо); когнітивний (знання спеціальних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, модулювання своєї діяльності); 2) *емоційна* (настроєність на вирішення педагогічних завдань, впевненість у собі як у педагогу, стан задоволеності професією, задоволеність від роботи із дітьми тощо); 3) *особистісна* (професійно важливі якості особистості: вольові, моральні та ін.).

П. П. Горностаєм було запропоновано таке визначення: психологічної готовності до педагогічної діяльності – це цілісний прояв особистості, що включає низку професійно важливих якостей, станів, установок та відношень особистості і має свою динамічну структуру, яка складається з 4

підструктур: професійно-педагогічної спрямованості; професійної само-свідомості особистості; професійно-педагогічних знань навичок і вмінь; професійно важливих якостей особистості [47].

Наведені визначення, попри деякі відмінності, достатньо повно представляють сутність психологічної готовності до педагогічної діяльності. Подібні погляди на розуміння такої готовності мають М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович [60], Л. В. Кондрашова [92] та ін.

Водночас слід зазначити, що в науковій літературі відсутній аналіз такого поняття як психофізіологічна готовність до педагогічної діяльності, що, на нашу думку, є достатньо важливим, і яке ми спробуємо проаналізувати та визначити у наступному підрозділі звіту.

Для цього спочатку докладніше розглянемо компоненти готовності до педагогічної діяльності.

В. Й. Бочелюк, досліджуючи психологічну готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання, визначив такі прояви готовності: високий рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя.

М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович [60] вказують, що готовність студента як професійно важлива якість особистості, є складним психологічним утворенням і включає у стійкій єдності наступні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви);
- орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимог до особистості);
- операціональний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності процесу вирішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам).

Розглядаючи стан психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності, К. М. Дурай-Новакова виділила в його структурі компоненти, які за змістом майже збігаються з компонентами попередніх авторів:

1. Мотиваційний (професійно значущі потреби та інтереси).
2. Пізнавально-оціночний (знання та уявлення про зміст професії та вимоги професійних ролей; знання про структуру педагогічної діяльності, и вирішення професійних задач, самооцінка професійної підготовленості).
3. Емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результат діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків).
4. Операційно-діючий (володіння професійними знаннями, уміннями й навичками, засобами виконання професійних задач, адаптація до вимог професії).

5. Мобілізаційно-настроювальний (здатність та можливість визначати власні психічні стани відповідно педагогічним ситуаціям) [59].

Л. В. Кондрашова [92] до зазначених компонентів готовності віднесла також психофізіологічний компонент (властивості і здібності, які забезпечують високу працездатність у виконанні професійних функцій: впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка). Хоча, на нашу думку, віднесення деяких з вищевказаних властивостей і здібностей до психофізіологічного компоненту є досить спірним.

М. І. Дьяченко і Л. О. Кандилович [60] також слушно, як на наш погляд, зазначають, що важливим показником готовності студентів є як процес набуття професійної самостійності під час навчання у ВНЗ, так і процес адаптації їх як випускників до успішної професійної діяльності. А про готовність і її рівень можна судити за часом, необхідним для набуття професійної самостійності після закінчення ВНЗ [60].

Л. П. Добровольська [51] до системи професійно-педагогічної готовності випускників ВНЗ включила такі взаємопов'язані компоненти:

1. Психологічну готовність;
2. Практичну готовність до виконання педагогічної діяльності;
3. Готовність до подальшого удосконалення себе як спеціаліста, фахівця.

У свою чергу, до складу структурних компонентів психологічної готовності вона віднесла такі компоненти як:

- а) наявність установки на професіоналізм;
- б) усвідомлену потребу студента в оволодінні комплексом ПВЯ (професійно важливих якостей);
- в) розуміння самого себе, як творчої людини – активного фахівця;
- г) стійкі, важливі для здійснення педагогічної діяльності особливості пізнавальних, вольових та емоційних процесів;
- д) адекватні вимогам педагогічної роботи здібності, темперамент, риси характеру;
- ж) психологічну спрямованість професійної свідомості студента.

За автором, практична готовність майбутніх педагогів до виконання професійних функцій – це належний рівень сформованості комплексу вмінь та якостей, які забезпечують професійний рівень педагогічної діяльності. Отже, зовнішнє функціонування професійно-педагогічної готовності студента до майбутньої діяльності, як системи залежить від рівня сформованості у нього практичної готовності. У свою чергу, навіть високий рівень цієї готовності повністю не забезпечує подальший розвиток професійно-педагогічної готовності як цілісної системи. Цю функцію виконує третій структурний компонент – готовність майбутнього педагога до самоудосконалення. Це також складна мікросистема, яка об'єднує психологічний і практично-технологічний компоненти. Вона передбачає роботу фахівця над собою на стадії самостійного професійного самовизначення і самоудосконалення [51].

Рівень розвитку готовності до педагогічної діяльності визначається рівнем розвитку окремих компонентів готовності, а також ступенем їх взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємовпливу [47].

В якості інтегрального компоненту в структурі тривалої психологічної готовності до педагогічної діяльності виступає професійно-педагогічна спрямованість особистості, яка, в свою чергу, включає в себе ставлення до цієї професії, інтереси, потреби, мотиви тощо [46], [73], [154].

За О. Р. Гореловою, основними параметрами педагогічної спрямованості є:

- готовність до діяльності як особливий психічний стан особистості, що характеризується оптимальним рівнем емоційного збудження, усвідомленою мотивацією, бажанням досягти поставленої мети;
- задоволеність – емоційно-позитивне ставлення до власної професії;
- результативність – продуктивність роботи;
- здібності – індивідуально-психологічні властивості особистості, що відповідають вимогам педагогічної професії [46].

Базовими компонентами психологічної готовності до педагогічної діяльності, що значною мірою визначають педагогічну спрямованість особистості та її професійну придатність, є педагогічні здібності. Основи психології педагогічних здібностей розробили Ф. Н. Гоноболін, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколенко. Так, Ф. Н. Гоноболін у структуру педагогічних здібностей включає:

- здібність складати навчальний матеріал для учнів;
- розуміння вчителем учня;
- творчість у праці; – педагогічний вольовий вплив на дітей;
- здібність організувати дитячий колектив;
- інтерес до дітей;
- змістовність і яскравість мови;
- педагогічну тактовність;
- здібність пов'язувати навчальний матеріал з життям;
- спостережливість;
- педагогічну вимогливість [44].

Аналізуючи проблему здібностей, обдарованості й таланту вчителя, Н. В. Кузьміна [102] визначає педагогічні здібності, як індивідуально стійкі властивості особистості, а саме:

- 1) гностичні здібності до дослідження об'єкту, процесів власної діяльності та методів її перебудови на основі цих знань;
- 2) проєктивні здібності до засобів відбору та розподілу завдань з розрахунком на формування прогнозованих особистісних якостей учня;
- 3) конструктивні здібності до засобів композиційної побудови занять, що здатні викликати в учнів інтелектуальний, емоційний та практичний відгук;
- 4) комунікативні здібності – встановлення з учнями та розвитку педагогічних розміркованих взаємовідносин на основі авторитету вчителя;
- 5) організаційні здібності – залучення учнів до різних видів діяльності.

У психології рівень здібностей розглядається в тісному зв'язку з рівнем досягнень у діяльності. Такий підхід є слушним і для розгляду педагогічних здібностей. Н. В. Кузьміна зазначає, що за результатами праці кожен педагог може бути віднесеним до одного з кількох рівнів досягнень у професійній діяльності. При цьому кожний наступний рівень включає в себе всі попередні:

- 1) репродуктивний: педагог уміє розповісти учням те, що знає сам;
- 2) адаптивний: педагог уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;
- 3) локально-моделюючий: педагог володіє стратегіями навчання учнів знанням, умінням та навичкам з окремих розділів курсу;
- 4) системно-моделюючий: педагог володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь учнів з предмету в цілому;
- 5) системно-моделюючий діяльність і поведінку: педагог володіє стратегіями перетворення свого предмету в засоби формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, а також саморозвитку [102].

Н. В. Кузьміна підкреслює, що професійно обдарований учитель – це той, роботу якого можна оцінити як четвертий і п'ятий рівень професійних досягнень. Такий учитель відрізняється творчим підходом до своєї роботи, володіє не лише стратегіями формування в учнів знань за предметом, а й прищеплює інтерес до нього, бажання працювати самостійно з літературою. Такі вчителі можуть створювати оригінальні системи навчально-виховної роботи.

В. О. Сластьонін, вивчаючи навчально-пізнавальну і практичну діяльність студентів педагогічних ВНЗ, виділив п'ять рівнів розвитку професійно-педагогічних умінь:

1. **Інтуїтивний рівень.** Студенти володіють певною сукупністю педагогічних умінь. Розв'язуючи педагогічне завдання, вони діють за інтуїцією, часто не вміючи пояснити, чому в даній ситуації діють саме таким чином.

2. **Репродуктивний рівень.** Студенти, вирішуючи педагогічне завдання, не виходять за межі суворо регламентованих інструкцій, переважно працюють за шаблоном або вивіреним стандартом.

3. **Репродуктивно-творчий рівень.** Студенти в педагогічній діяльності вирішують типові завдання, а в складних ситуаціях орієнтуються важко.

4. **Творчо-репродуктивний рівень.** Студенти володіють досить сформованою системою науково-педагогічних знань, умінь і навичок, які дозволяють в основному успішно виконувати професійні функції, проте не шукають оригінальних методів їх виконання. Недостатньо розвинута здібність до прогнозування.

5. **Творчий рівень.** Студенти мають яскраво виражену педагогічну спрямованість, у них добре розвинуті узагальнені педагогічні уміння (теоретико-аналітичні, прогностичні, конструктивні та організаторські). Вони застосовують досить оригінальні методи вирішення педагогічних задач [199].

Вищим рівнем професійно-педагогічної підготовки вчителя є творчий підхід до педагогічної діяльності. Розрізняють практичну творчу діяльність та наукову творчість [15]. Наукова творчість передбачає виявлення закономірностей навчання й виховання, розроблення високоефективних теорій та методик, що дозволяють вирішувати проблеми сучасної школи, прогнозувати тенденції її розвитку.

Творчість у практичній діяльності вчителя має різноманітний характер і залежить від індивідуальної креативності педагога. Так, новизна в практичній роботі може виявлятися в нестандартних підходах до вирішення проблем, розробці нових методів, прийомів та засобів у їх оригінальному поєднанні, ефективному застосуванні накопиченого досвіду в нових умовах, в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань, у вдалій імпровізації на основі точних знань і компетентних розрахунків, умінні трансформувати методичні рекомендації та теоретичні положення в конкретній педагогічній діяльності. Вищим рівнем творчості в практичній діяльності педагога є створення принципово нових, високоефективних систем навчання, виховання й розвитку школярів [15].

Л. П. Добровольська [51], Л. В. Кондрашова [92] та інші вказують на існування істотних недоліків у формуванні готовності студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності, що призводить до дефіциту професіоналізму у педагогічного складу середніх закладів освіти.

П. П. Горностай узагальнив основні недоліки проблеми психологічної готовності до праці у кілька груп:

1) недостатня розробка концептуального апарату: не повною мірою встановлені співвідношення понять «психологічна готовність»; «професійна придатність», «професійна підготовленість» тощо; не зовсім ясні взаємозв'язок різних типів готовності, що трапляються в літературі (психологічна, моральна, професійна тощо); не до кінця виявлено співвідношення явищ короткочасної та тривалої готовності, а також психічного стану і психологічної якості;

2) не зважаючи на численність праць, присвячених системному підходу і структурному аналізу готовності до діяльності, ще не дійшли одної думки у розумінні цього явища як системи, у виявленні системоутворюючих чинників; існує великий різнобій у трактуванні різних структур психологічної готовності до праці;

3) недостатньо вивчена специфіка готовності до багатьох видів професійної діяльності;

4) відчувається нестаток досліджень, присвячених генезису даного явища, специфіці формування і прояву психологічної готовності до праці на різних вікових етапах;

5) не зважаючи на розвиток психодіагностики, відчувається нестаток методик діагностики різних аспектів психологічної готовності до праці [47].

1.4. Поняття психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності і психофізіологічного забезпечення готовності до педагогічної діяльності

Поняття психофізіологічної готовності до діяльності і до педагогічної, зокрема, в доступній науковій літературі не відображені. Тому, зважаючи на важливість цього поняття для нашого дослідження, ми спробуємо надати йому робоче визначення.

При цьому ми будемо базуватися на методологічній основі системного підходу і, зокрема, на теорії функціональних систем П. К. Анохіна. Пріоритет системного підходу в сучасній науці, в цілому, і в психологічних дослідженнях, зокрема, відзначається багатьма науковцями [126]. Системний підхід в психології [126] визначив як «спосіб теоретичного та практичного дослідження в психології, який передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини – предмет дослідження, розглядається як система». За П. К. Анохіним «функціональні системи – це динамічні організації, що саморегулюються, діяльність всіх складових компонентів яких сприяє отриманню життєво важливих для організму пристосувальних результатів» [13].

Виходячи з проведеного у попередньому підрозділі аналізі проблеми готовності до педагогічної діяльності та системних позицій, психофізіологічну готовність до педагогічної діяльності можна визначити як цілісну систему психофізіологічних якостей (підсистем), взаємодія яких забезпечує підтримання оптимальної працездатності вчителя та здійснення ним високоефективної педагогічної діяльності [90].

Основними компонентами психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності, на наш погляд, можна вважати: 1) фізичну готовність – оптимальний рівень функціонування фізіологічних підсистем організму, який забезпечує підтримання високої працездатності під час здійснення педагогічного процесу; 2) готовність провідних для здійснення педагогічної діяльності когнітивних функцій (мислення, пам'яті, уваги тощо); 3) адаптаційну готовність – спроможність швидко та ефективно адаптуватися до зміни різноманітних умов та вимог професійної діяльності (наприклад, здатність педагога до ефективної саморегуляції та оптимізації свого стану, стосунків з колегами, учнями та їхніми батьками); 4) інформаційну готовність – наявність образів виконання педагогічних дій, діяльності, сформованого до неї ставлення, а також знань, умінь, практичних навичок щодо можливих засобів та заходів раціональної організації праці, навчання, відпочинку (наприклад, здатність педагога до ефективної саморегуляції своєї діяльності тощо).

Отже, психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності має являти собою систему заходів, спрямованих на забезпечення готовності студентів до здійснення високоефективної педагогічної діяльності через набуття ними необхідних фізичної, когнітивної, адаптаційної та інформаційної готовності.

При розгляді психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності, на наш погляд, також обов'язково слід враховувати мотиваційний компонент, зважаючи на надзвичайно важливе значення мотивації для ефективності будь-якого виду діяльності і, зокрема, навчальної та педагогічної [78], [87], [232], і те, що цей компонент є опосередковуючим для розвитку всіх інших компонентів психофізіологічної готовності.

1.5. Теоретичний аналіз окремих компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

1.5.1. Мислення

Студентський вік характеризується достатньо високим рівнем розвитку пізнавальних процесів. Навіть студенти першого курсу володіють достатньо стійкою увагою, здібністю слухати і спостерігати, вмінням слідкувати за логікою лекції та обмірковувати її висновки. За М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибовичем, мислення студентів характеризується не механічним та пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різноманітністю підходів до власної діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю. Підвищення можливостей оперування абстрактними поняттями – це те головне, що характеризує напрямок розвитку мислення з віком [62].

Як зазначає П. М. Якобсон, у період юнацтва мислення стає більш систематичним і критичним. Першокурсники потребують доказів та обґрунтувань тих тверджень, які чують від викладачів, оточуючих та близьких. Вони часто вступають в суперечку, захоплюються красивими висловами, оригінальною формою виразу [230].

Підвищення рівня розумової діяльності, розвиток прийомів розмірковування, зростання здатності узагальнювати сприяє активному засвоєнню знань та вмінь у цьому віці. Вже в старшому шкільному віці молоді люди здатні успішно вирішувати багато складних задач, що виникають під час вивчення точних дисциплін: математики, фізики, хімії. Це стосується як теоретичного осмислення матеріалу, так і виконання практичних завдань.

Зростання розумових функцій виявляється, також, в тому, що студенти глибше розуміють соціально-історичні явища та природно-наукові питання [230]. Розвиток мислення, загальне інтелектуальне зростання створюють передумови для засвоєння складних умінь та навичок. Це дозволяє студентів засвоювати багато складних робочих операцій, оволодівати складною технікою, роботою з комп'ютером.

Як зазначає Д. І. Фельдштейн, основними видами діяльності в юнацькому віці є рівною мірою праця і навчання. Значна кількість студентів поєднує навчання у ВНЗ із роботою. Під впливом цих умов відбуваються характерні зміни в розумовому розвитку студентів. Зростає рівень свідомості у

ставленні до праці та навчання, пізнавальні інтереси набувають стійкого та діючого характеру. Розумова діяльність досягає такого рівня розвитку процесів аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, який стає поштовхом для самостійної творчої діяльності [217].

Загальні розумові здібності людини віком 17 – 18 років, як правило, вже сформовані, і такого швидкого їхнього розвитку, як у дитинстві, вже не спостерігається. Проте вони продовжують вдосконалюватися. Оволодіння складними інтелектуальними операціями та збагачення понятійного апарату роблять розумову діяльність студентів більш стабільною та ефективною, наближаючи її за своїми характеристиками до розумової діяльності дорослої людини. Особливо швидко розвиваються спеціальні здібності. В поєднанні зі зростаючою диференціацією спрямованістю інтересів це робить структуру розумової діяльності юнаків набагато складнішою, ніж у шкільному віці [46].

Під час переходу від раннього юнацтва до пізнього відбуваються якісні зміни в пізнавальних можливостях: йдеться не лише про те, скільки та які задачі вирішує людина, а яким чином вона це робить (нестандартний підхід до відомих вже проблем; вміння включати вузькі проблеми у загальні тощо) [46].

Порівняння даних, отриманих на перших та п'ятих курсах навчання, дозволяє встановити характер інтелектуальних змін у студентів у процесі їх навчання у ВНЗ [59]. Як показали дослідження, до університету поступають молоді люди, рівень інтелектуального розвитку яких відповідає в середньому оцінці «норма» (110 – 119 умовних одиниць), а у випускників цей показник підвищується до оцінки «високий інтелект» (120 – 129 умовних одиниць). Отже, за роки навчання у ВНЗ, рівень інтелекту підвищується, в середньому, на 5 ум. од. – зі 116 до 121. Результати цього ж дослідження встановили, що сприятливіші умови для розумового розвитку мали студенти з низьким та середнім рівнем інтелекту: до п'ятого курсу їх стало менше у 2,2 разу. Для студентів з високим рівнем інтелекту таких умов не було, рівень їхнього інтелекту не підвищився. Це говорить про необхідність підсилення диференційованого підходу до навчання у ВНЗ.

Розвиток інтелекту в молодому віці тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що передбачає не просте засвоєння інформації, а виявлення інтелектуальної ініціативи та створення чогось нового [210].

Творча активність студента означає вміння виходити за межі рівня повсякденних уявлень, звертання до незвичних зв'язків та аналогій, передбачає зняття різноманітних обмежень для більш повної самореалізації, вільного пошуку нового. Водночас зберігається необхідність дотримування інтелектуальної дисципліни, організованості та системності в роботі. Особливої уваги потребують у цьому сенсі студенти, які мають творчі здібності, але недостатньо зібрані, організовані, що працюють часто без плану та системи. За рівних умов, як правило, менше шансів на успіх у того, хто не вміє планувати власну роботу, не доводить справу до кінця. і навпаки, найуспішнішим у навчанні та праці є той, хто має розвинуту спрямованість на вирішення певної задачі, вміє раціонально використовувати власні інте-

лектуальні ресурси, які, в свою чергу, розвиваються та вдосконалюються лише в процесі систематичної розумової роботи.

З метою визначення розумових критеріїв психофізіологічної готовності студента до педагогічної діяльності, проаналізуємо, які саме функціональні особливості мислення відіграють найважливішу роль у педагогічній професії.

Робота вчителя характеризується значним напруженням розумової діяльності. Це зумовлено, по-перше, специфікою його професії, основним завданням якої є передача знань, по-друге – значним робочим навантаженням, яке щоденно потребує від учителя витрат як розумового, так і фізичного потенціалу. Загальна тривалість розумової праці у викладачів історії, географії, біології складає на день 8 – 10 год; у викладачів мов, математики та вчителів молодших класів – 10 – 11 год. Навантаження часто збільшується протягом навчального року [153].

Переважна більшість учителів оцінюють власну роботу як дуже напружену і відмічають значну втому наприкінці дня, тижня і особливо – навчального року. Психофізіологічні дослідження, проведені А. О. Навакатикян та В. В. Крижановською в різні періоди навчального року, виявили накопичення негативних функціональних порушень центральної нервової та серцево-судинної систем [153]. Наприкінці навчального року спостерігається зниження функцій уваги, збільшення латентного періоду зорово-моторної реакції. Характерним є підвищення артеріального тиску, змінюється достовірність кореляційних зв'язків між показниками різних функцій геодинаміки тощо.

Найбільш вагомою причиною цих змін є перевтома як наслідок високого напруження ЦНС у процесі роботи, її значної тривалості та недостатнім рівнем реабілітаційних процесів. З віком у учителів відповідно зростають психофізіологічні ознаки перевтоми [173].

Особливості процесу мислення педагогів зумовлені, насамперед, вимогами обраної професії. Потреба в розвитку – це те головне, що визначає особистісний сенс безперервної освіти та самоосвіти вчителя [140]. На якому б етапі життєвого та професійного шляху він не знаходився, справжній педагог ніколи не може вважати власний професійний рівень кінцево довершеним, а свою професійну концепцію – застиглою, раз і назавжди сформульованою. І в цій професійній незавершеності криється найважливіша особливість розвитку пізнавальних процесів та особистості вчителя, його індивідуального досвіду та професійної самосвідомості. Безпосередньо процес всебічного розвитку особистості педагога відбувається завдяки його активній розумовій роботі.

У професійній діяльності вчителя органічно і нерозривно поєднуються два типи мислення: теоретичне та практичне. Зрозуміло, що вчитель, не озброєний науково-теоретичними знаннями, не може передати ці знання учням [57]; [109]; [122]. Професія педагога вимагає постійного розширення знань про те, як відбувається розвиток різноманітних сфер соціального життя, науки, техніки, культури. Це обумовлюється не тільки звичайною пізнавальною зацікавленістю, а й намаганням щонайглибше осмислити

життєві явища та події. Розвиток світогляду, загальної культури, широти інтересів – важливий показник розвитку вчителя як особистості, як індивідуальності, що має ключове значення для характеристики його діяльності як педагога-професіонала. Лише в контексті знань методологічних проблем наукової думки, соціального та культурного життя суспільства вчитель може продуктивно, на високому рівні компетентності, вирішувати такі принципово важливі задачі, як відбір змісту навчальних занять, вибір найефективніших для тих чи інших умов методів навчання, діагностики та прогнозування особистості учня.

Проте, діяльність педагога – це, передусім, безпосередньо практична діяльність, щоденне живе спілкування з учнями, під час якого відбувається оволодіння знаннями з того чи іншого предмету. Тобто, теоретичне знання набуває глибокого особистісного значення в тому випадку, коли воно взаємодіє з практичним досвідом учителя. Тому особливе місце в педагогічній діяльності належить практичному мисленню. Воно не є початковою формою розвитку інтелекту, а навпаки, є зрілою формою мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням та за своєю складністю теоретичному мисленню [86].

У психологічній науці найретельніший аналіз особливостей практичного мислення здійснено Б. М. Тепловим [210]. У його відомій роботі «Ум полководця» було підкреслено, що інтелект у людини один, і єдиними також є основні механізми мислення, проте різними є форми розумової діяльності, оскільки відрізняються задачі, що ставляться в кожному конкретному випадку перед розумом людини. Інакше кажучи, мислення як процес, що містить у собі загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, підкоряються єдиним закономірностям і здійснюються єдиними психологічними механізмами.

Мислення, що розглядається в контексті діяльності особистості, в контексті розв'язання специфічних для даної професії завдань, характеризується і своїм специфічним предметним змістом, понятійним апаратом, власними засобами та прийомами. Б. М. Теплов зазначав, що на відміну від теоретичного мислення, завданням якого є пошук загальних закономірностей, робота практичного мислення спрямована на вирішення окремих конкретних задач [210].

Н. В. Кузьміна зазначає, що в педагогічній діяльності завданнями теоретичного мислення є:

- розробка принципів підходу до вирішення педагогічних задач та засобів їх вирішення;
- систематизація спостережень та формулювання для себе правил діяльності.

Завданнями практичного мислення вчителя є :

- розробка плану й теми уроку, батьківських зборів, культпоходів тощо;
- здійснення цих планів [102].

Ю. Н. Кулюткін та Г. С. Сухобська, аналізуючи значущість практичного мислення в професійній діяльності вчителя, підкреслюють, що співвідно-

шення педагогічної мети з умовами її досягнення відображається в мисленні вчителя як педагогічна задача, що спрямовує та організовує всі дії вчителя. Такі задачі утворюють цілісну систему, в яку включаються:

- стратегічні задачі (загальна перспектива навчально-виховної роботи);
- конкретні поетапні задачі;
- численні оперативні задачі [105].

Іншими словами, педагогічна задача є структурною одиницею розумової діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх щодо практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач в даних умовах діяльності, розробки планів та проектів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення цих планів, оцінки одержаних результатів.

Для того, щоб навчально-виховний процес був ефективним, педагог повинен підходити до постановки та розв'язання педагогічних задач творчо, нестандартно. Зазвичай, мислення починається з постановки задачі, питання. Далі відбувається пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого рішення. Якщо воно виявилось неправильним, процес повторюється. Творче мислення не передбачає просте звернення до відомих варіантів рішення, схожих завдань. Творче мислення передбачає вихід за межі відомих даних, встановлення нових зв'язків та відношень між об'єктами, широку та цілеспрямовану мобілізацію знань та досвіду.

За Ю. Н. Кулюткіним, центральним моментом практичної діяльності вчителя, моментом, в якому найяскравіше виявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. На основі того, як готуються, приймаються та виконуються педагогічні рішення, можна робити висновок про реальний рівень практичного мислення педагога. Характер рішень, що приймаються вчителем у практичній діяльності, визначається, насамперед, змістом і характером задач, з якими він має справу в кожній конкретній ситуації. Складність таких ситуацій, а також необхідність найшвидшого прийняття рішення – все це визначає специфічний характер мислення педагога [105].

За В. О. Сластьоніним, уміння вчителя мислити самостійно й оригінально – це найвищий рівень педагогічної майстерності [199]. Використовуючи вже відомі педагогічні прийоми, вчитель повинен вміти збагачувати їх своєю особистою думкою, власним баченням проблеми. Творче мислення педагога безпосередньо включено в його діяльність і спрямоване на вирішення різноманітних педагогічних завдань. Головною метою цих завдань є розвиток особистості учня в процесі навчання й виховання, а умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності учнів.

Особливості практичних рішень педагога визначаються їхніми часовими параметрами, як правило, – в умовах дефіциту часу. Під час роботи з учнями вчитель повинен прийняти рішення негайно, тому важливим показником професійної придатності педагога є високий рівень швидкості мислення.

Із викладеного можна зробити висновок, що особливості мислення студента є важливим критерієм його психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. Окрім загальних параметрів мислення (логічність, здатність до узагальнення, творча спрямованість), у педагогічній професії не менш значущими є його лабільність та швидкість. Отже, перед нами постає завдання: на основі результатів дослідження цих особливостей мислення, розробити рекомендації щодо вдосконалення та оптимального використання студентами власного розумового потенціалу в майбутній педагогічній практиці.

1.5.2. Пам'ять

Навчальна діяльність з психологічної точки зору розуміється як формування операціональних елементів оперативних цільових функціональних систем, що здійснюється комплексом психофізіологічних функцій: сенсорних, мнемічних, моторних. Незважаючи на те, що функціональна роль різних компонентів у цьому комплексі може бути різною, на всіх етапах формування оперативних функціональних систем бере участь пам'ять, яка розглядається як базова функціональна система в ієрархічній структурі цілеспрямованої діяльності [26]. Процеси пам'яті виступають як основні психофізіологічні механізми, що забезпечують організацію та регуляцію діяльності в цілому та окремих її станів та рівнів. Пам'ять – одна з головних ланок механізму регуляції навчання та поведінки, а отже, біологічної і соціальної адаптації.

Пам'ять людини володіє великими, часто не використаними резервами, як у відношенні раціональних методів запам'ятовування, так і у відношенні об'ємів інформації, що необхідно запам'ятати, можливості її збереження та оперативного використання в діяльності. Причини неповного використання цих можливостей слід шукати в організації навчального процесу. Так П. І. Зінченко [74] показує, що в педагогіці мимовільне запам'ятовування використовується зовсім недостатньо, в основному з тієї причини, що багато психологів вважають його випадковим, і, як наслідок, некерованим. Однак, дослідження показують, що коли мимовільне запам'ятовування відбувається за допомогою більш активних і змістовних способів діяльності, ніж довільне, воно є продуктивнішим за довільне запам'ятовування. Мимовільне запам'ятовування порівняно з довільним виявилось і більш узагальненим, і більш інтенсивним. А за даними Б.Ф. Ломова, осмислене запам'ятовування у 20 разів продуктивніше за механічне, засноване на багаторазовому повторенні.

У процесі запису інформації в пам'яті діють два механізми: довільне і мимовільне запам'ятовування. Довільне запам'ятовування – це такий процес, при якому запам'ятовування виступає як ціль навчання. Воно формує вміння точно відтворювати всю отриману інформацію в під час навчання.

Мимовільне запам'ятовування характеризується відсутністю спеціальної задачі на запам'ятовування, а навчальна інформація засвоюється

начебто випадково. Мимовільне запам'ятовування на відміну від довільного формує вміння відтворювати знання узагальнено і як установку до вирішення задач на базі цих знань.

У своїх роботах П. І. Зінченко [74] і П. Я. Гальперін [40] доводять, що думка про неможливість управляти мимовільним запам'ятовуванням помилкова. Так, П. Я. Гальперін стверджує, що застосовуючи нові знання без попереднього заучування – відразу для вирішення задач і добираючи їх в діапазоні бажаного узагальнення, ми планомірно забезпечуємо засвоєння нового матеріалу в заданій кількості. При цьому запам'ятовуванням можна управляти.

Проблема керування мимовільною пам'яттю в навчанні збігається з організацією сприйняття, розуміння, осмислювання студентами нових пізнавальних задач і організацією їх розумової діяльності. Однак, не все, що сприймається і розуміється, обов'язково запам'ятовується. Тож вибірковість мимовільного запам'ятовування вужча, за вибірковість сприйняття, розуміння і мислення.

Мабуть мимовільне запам'ятовування є передусім результатом активної дії механізмів сприйняття і мислення. і те, що не вся інформація, яка сприймається і запам'ятовується, може слугувати підтвердженням цього. Бо механізми сприйняття і мислення вмикаються лише за відповідної організації цього включення, створенні різних ситуацій тощо.

Не слід применшувати роль мимовільного запам'ятовування. Недооцінка його призводить до недостатньо міцного закріплення знань, їх поверхового засвоєння. Однак варто пам'ятати, що з розвитком довільної пам'яті, мимовільна не втрачає свого значення. Вона змінюється і збагачується завдяки практичній та пізнавальній діяльності. Тому основним видом тренування мимовільної пам'яті є формування цілеспрямованих пізнавальних дій. Звідси випливає однозначний висновок про необхідність активізації процесу навчання. Організуючи довільне запам'ятовування необхідно потурбуватися і про створення умов для дії механізму мимовільного запам'ятовування. Продуктивність їх практично однакова.

Створюючи умови для роботи обох механізмів запам'ятовування, можна подвоїти продуктивність пізнавальної діяльності, що матиме велике значення у забезпеченні підготовки студентів до практичної професійної діяльності. У молоді студентського віку добре розвинена словесно-логічна пам'ять, на яку орієнтується лектор. Студент схильний до роздумів, розсудливості, до пошуків вирішення наукових проблем як в процесі слухання лекцій, так і в процесі виконання самостійної роботи.

Оскільки студентський вік – вік достатньо високого розвитку пізнавальних процесів, тож студенти першого курсу володіють достатньо стійкою увагою, здатністю слухати та спостерігати демонстровані предмети та явища, вмінням слідкувати за логічною думкою лектора.

Дослідження, проведені Б. Г. Ананьєвим показали, що лише у 14% людей 18-30 років у психологічному розвитку спостерігаються періоди застою, тривалість яких не перевищує 2-3 роки. Для переважної більшості – це вік інтенсивного розвитку. Об'єм пам'яті збільшується до 19 років.

Відмічено, що у віці до 20-25 років (на цей віковий діапазон припадають і студентські роки) пам'ять у людини покращується, а у людей, які займаються розумовою працею, вона конкретна і яскрава.

Залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють чотири види пам'яті: образну, словесно-логічну, рухову та емоційну. Вивчення пам'яті у 18 – 21-річних показало, що в цьому віці пам'ять та її види розвиваються різнонаправлено. Високий рівень мнемічної функції відбувається у сполученні з більш рівномірним розвитком різних процесів та видів пам'яті, що не виключає великих індивідуальних відмінностей. Шкаловані оцінки пам'яті у чоловіків певною мірою вищі за оцінки пам'яті жінок.

М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович [61] констатують, що при проведенні досліджень щодо впливу навчальних занять на зміни різних видів пам'яті (короткочасної та довготривалої), у студентів, які склали іспити на «відмінно» та «добре», до кінця занять найбільше знижувалась довготривала пам'ять, дещо менше – короткочасна. Ця група більше уваги звертала на смисловий бік лекцій і конспектувала їх в умовах реконструкції. У більшості студентів, які склали іспит з оцінкою «добре» наприкінці навчання спостерігалось значне зниження короткочасної пам'яті. Опитування дало можливість з'ясувати, що ці студенти конспектували лекції в основному дослівно, мало звертали уваги на смисловий бік лекцій, інтенсивно вивчали предмет безпосередньо перед іспитом. У студентів, з оцінкою «задовільно» не вдалося встановити однонаправлених змін досліджуваних типів пам'яті.

Еббінгауса дослідив, що через півгодини після заучування забувається 40% матеріалу, через день в пам'яті залишається 34% отриманих знань, через три дні – 25%, а через місяць – 21%. Крива забування йде аналогічно кривій об'єму пам'яті – найкрутіший спад спостерігається на початку і в подальшому він дещо вирівнюється. Отже, чим більший початковий обсяг інформації, тим більше залишається її в пам'яті.

Таким чином, запам'ятовування навчального матеріалу залежить від установок і прийомів діяльності студентів. А. А. Смирнов [200] показав, що установка визначає і терміни, і міцність, і характер запам'ятовування.

Загалом пам'ять людини індивідуальна і залежить від багатьох чинників: віку, стану, здоров'я, зацікавленості, натренованості тощо. Це механічна пам'ять. Вона має особливе значення для вивчення іноземних мов, заучування віршів, запам'ятовування формул, хронологічних дат тощо. У людей з такою пам'яттю переважає перша сигнальна система з конкретно-образним сприйняттям. Інші краще запам'ятовують внутрішній зв'язок явищ та подій, їхню послідовність і логічний розвиток, доведення, докази. У таких людей переважає друга сигнальна система і абстрактно-логічна пам'ять, яка виражається у вигляді закріплення і збереження думки, означеної словами. Встановлено, що абстрактно-логічна пам'ять у будь-якої людини посідає чільне місце.

В осіб з урівноваженими сигнальними системами обидва види пам'яті розвинені приблизно однаково. В процесі навчання вони можуть урівноважуватися і вдосконалюватися.

Пам'ять студентів розвивається в процесі їхньої діяльності. При цьому спостерігається її професіоналізація. Математик, як правило, краще запам'ятовує числові величини, їх перетворення, виконання окремих обов'язків, пов'язаних із застосуванням математики. У студента-педагога (майбутнього викладача) відповідно розвивається пам'ять на людей, він краще пам'ятає прояви їхніх почуттів, особливості поведінки, біографічні дані. Проте раптово така пам'ять не з'являється. Її необхідно цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати відповідно з вимогами до майбутньої професії. Тому студенти мають не лише добре запам'ятовувати і зберігати в пам'яті необхідні в майбутньому знання, а й бути завжди напоготові до швидкого і точного їх відтворення в умовах професійної діяльності. Готовність пам'яті спеціаліста до професійної діяльності повинна бути досить високою, особливо, якщо майбутня діяльність вирізняється динамічністю та неочікуваними ситуаціями (чим власне насичена діяльність педагога).

Отже, психофізіологічні властивості пам'яті студентів повинні розглядатись як один з основних чинників психофізіологічного забезпечення готовності до професійної (зокрема, педагогічної) діяльності в складному і тривалому процесі професійної підготовки.

1.5.3. Увага

Особливе значення під час навчального процесу і отриманні професійних навичок, що забезпечують формування готовності до педагогічної діяльності, має здатність володіти власною увагою та контролювати її. Основною функцією уваги є забезпечення зосередженості та спрямованості психічної діяльності [191].

Адже увага, як одна з провідних когнітивних функцій, забезпечує ефективне функціонування пам'яті, мислення, відчуттів, сприйняття, тобто відображення людиною якостей предметів зовнішнього та внутрішнього світу. Разом з пам'яттю та мисленням, вона є основою будь-якої діяльності, визначаючи її ефективність та якість.

У даному контексті, увага виступає як контроль за діяльністю що виконується, яка, зрозуміло, має свої характерні ознаки:

- організаторську;
- орієнтаційно-прогностичну;
- конструктивно-проектувальну;
- інформаційно-пояснювальну;
- комунікативно-стимулюючу;
- дослідницько-творчу; творчо-дослідницьку
- діагностичну;
- аналітико-оцінну.

У радянській психології стверджувався принцип діалектичного зв'язку уваги і діяльності. Взаємозв'язок між особливостями уваги та успішністю виконання різних видів діяльності викликав інтерес багатьох дослідників. Велика кількість робіт розкриває особливості прояву окремих властивостей уваги людини та їх співвідношення. Дослідження такого плану викону-

вали Н.Ф.Добринін та його співробітники [53]. Було встановлено зв'язок між різними властивостями уваги людини і властивостями її нервової системи [115], [123], [129], [138].

У значній кількості робіт, присвячених проблемі уваги, досліджуються особливості уваги дітей і підлітків, а також особливості її формування в навчальній-виховній діяльності. Це передусім роботи Б. Г. Ананьєва [7], Ф. Н. Гоноболіна [Гоноболіна Ф. Н., 1972], Н. Ф. Добриніна [53], Є. А. Мілеряна [142], В. І. Страхова [206]. У роботах Л. Ф. Николенко та А. В. Скрипченко [159], підкреслювались особливості відбору студентів до педагогічних ВНЗ. В. Л. Миттельман розглядав важливість визначення «міри» психічних функцій студентів-педагогів [145].

Розглядаючи увагу як ресурсне утворення, що забезпечує переробку необхідної інформації, треба мати на увазі, що ресурси розумових зусиль мають свої обмеження. Питання про вимір розумового навантаження педагога, оцінку складності виконуваних задач та визначення пріоритетних інформаційних потоків – є ключовим при вирішенні проблеми розподілу уваги в складних ситуаціях одночасного виконання вчителем двох, або більшої кількості видів діяльності.

Для досягнення високого рівня продуктивності при вирішенні зазначених задач, необхідні доведені до автоматизму навички селективної переробки інформації. Вміння відфільтровувати другорядні подразники, залишаючи у полі зору пріоритетні, культивується з метою ощадливого використання обмежених ресурсів організму, – що також є однією зі складових, що забезпечує професійний рівень учителя.

Одним із компонентів готовності до майбутньої професійної діяльності студента-педагога виступає увага як вольовий контроль за діяльністю. Під вольовим контролем розуміють те, що особа вольовим зусиллям утримує у свідомості певну ідею [107]. Таким чином, контроль за самосвідомістю відбувається за рахунок управління увагою. Спрямованість і зосередженість уваги сприяють впорядкуванню думок і відчуттів, дозволяючи максимально використовувати інтелектуальні й енергетичні ресурси, та взагалі потенційні можливості індивіда. При правильному здійсненні механізму регулювання уваги, об'єм актуальної у певний час інформації наближається до оптимального, внаслідок чого, людина отримує позитивні емоції – інтерес і зацікавленість у діяльності. Психологічна готовність до педагогічної діяльності при цьому зумовлює пік студентської кар'єри та професійну зрілість суб'єкта.

У попередніх роботах було поставлено і вирішено актуальні теоретичні і практичні питання, прямо чи опосередковано пов'язані з увагою вчителя. Однак характер і задачі досліджень не ставили їх авторів перед необхідністю експериментально встановлювати кількісні характеристики рівнів сформованості професійно важливих властивостей уваги у студентів-педагогів. Особливості розвитку властивостей уваги на різних стадіях оволодіння студентами професією вчителя також не вимірювалися. Питання діагностики рівня сформованості та особливостей розвитку уваги у студентів різних рівнів навчання і спеціальностей теж не досліджувались.

1.5.4. Нейродинамічні властивості

Психофізіологічні можливості людини за системними принципами складають системне утворення – психофізіологічний стан (ПФС), що забезпечує діяльність людини, її успішність та ефективність. У системі ПФС нейродинамічний компонент зумовлений властивостями нервової системи (НС). Функціональний стан НС є регулятором загального фізіологічного стану та здоров'я людини, фізичних можливостей, показником типу темпераменту. Вважається, що основні властивості нервової системи закріплені генетично, тобто є вродженими, але соціальні чинники та зовнішнє оточення, психологічні стреси, особисте життя, умови праці тощо впливають і змінюють індивідуальні особливості людини як в позитивний, так і в негативний бік. У стресогенних ситуаціях розлади НС полегшують розвиток соматичних захворювань і станів дезадаптації.

Придатність до певного виду професії формується в процесі самої діяльності, а успішність і швидкість її формування залежить від природних даних, зокрема властивостей нервової системи людини. Нейродинамічні властивості людини зумовлені властивостями нервової системи (НС), і складають основу індивідуально-типологічних особливостей. Людина може досягти успіху в будь-якому виді діяльності, але при цьому слід зважати на природні особливості та вміння користуватися індивідуальними властивостями темпераменту тощо [4].

Існують професії, де властивості НС мають надзвичайно велике значення, а успішність діяльності повністю залежить від них (диспетчери, льотчики), і хоча навички, знання, вміння, є необхідними, проте відходять на другий план. За психофізіологічними нормативами або темпераментом, спрямованість до професії вчителя власне не потребує жорстких обмежень, але самі особливості нервової системи, і темперамент зумовлюють стиль діяльності та поведінку людини, її характер, що безумовно відбивається на якостях людини. Однак і з іншого боку, особливості праці вчителя, постійне психоемоційне напруження, зумовлене об'єктивними та суб'єктивними чинниками, з урахуванням фактору часу або віку, впливають на функціональний стан організму, що позначається і на нейродинамічних властивостях. Тож, нейродинамічні властивості людини є складним компонентом системи психофізіологічного забезпечення діяльності, який з одного боку має достатньо статичні властивості (вроджені особливості НС), а з іншого – помірно динамічні, на які впливають загальний стан розвитку людини, вік, соціальне оточення, вид та мотивація діяльності, воля тощо.

Відомо, що фізіологічною основою стану психологічної готовності є певний функціональний рівень активності центральної нервової системи. Виходячи з системних принципів, стан психофізіологічної готовності до діяльності розглядається як взаємопов'язаний прояв психічних та фізіологічних функцій, що забезпечується дією центральної нервової системи, залежить від типу вищої нервової діяльності людини, сили або слабкості нервової системи, тобто від нейродинамічних властивостей індивіда.

Навчальна діяльність студента професійно спрямована, тобто є учбово-професійною діяльністю. Індивідуально-психологічні основи діяльності студентів зумовлені наявністю певних психологічних рис та нейродинамічних властивостей. У процесі навчання розкриваються певні інтереси, схильності, темперамент, вдосконалюються характер та інші сторони психіки студентів, соціальне та професійне становлення. Швидкість сприйняття інформації, переробка та міцність засвоєння знань, умінь, навичок, а також наявність помилок і труднощів – залежать від мотивів навчальної діяльності, індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, здібностей, нейродинамічних властивостей студентів.

Студент педагогічного ВНЗ, як майбутній педагог, повинен мати хист до роботи з дітьми, щирю душу, емоційність, емпатійність та інші високі людські якості. Усвідомлення студентами значимості учительської праці особливо під час педагогічної практики є запорукою їхньої успішної та плідної подальшої роботи, особливо, коли теоретичні і практичні навички розвинуті з урахуванням властивостей нервової системи.

Властивості нервової системи складають нейродинамічний компонент системи ПФС і визначають тип ВНД. Нейродинаміка людини проявляється не тільки в зовнішній поведінці, руховій активності, але й у мозковій діяльності, в загальній працездатності через темпераментальні прояви та характер особистості. Різні властивості НС, показники нейродинаміки, особливості темпераменту та характеру – це не відмінності у психіці, а лише своєрідність та багатогранність її проявів. У масових професіях, в навчанні, властивості НС впливають на діяльність, але не визначають її продуктивність, тому що недоліки прояву властивостей можуть бути компенсовані за рахунок інших властивостей психіки (наприклад, волі, цілеспрямованості, мотивації тощо).

Основні властивості нервової системи були відкриті відомим фізіологом І. П. Павловим. До таких властивостей відносять:

1. *Силу НС по відношенню до збудження.* Основна, визначальна ознака – здатність НС витримувати тривалі та часті інтенсивні навантаження без ознак позамежного гальмування. Властивість можна охарактеризувати як *витривалість* НС, вона зумовлює *працездатність* людини.

Сила НС щодо процесу збудження характеризується особливостями концентрації цього процесу: а) подразник слабкої та середньої інтенсивності викликає у сильної НС більш сконцентровані локуси збудження, ніж у слабкої; б) концентрація процесу збудження зберігається при дуже сильних подразниках; в) спостерігається опір до гальмівної дії іншого побічного подразника; г) «...чим більше сила НС, тим вищі пороги щодо появи відповідної дії на подразник, або... тим менш чутлива НС. Слабка нервова система – НС високої чутливості» [210].

2. *Силу НС по відношенню до гальмування.* Основна ознака властивості – здатність НС швидко або адекватно реагувати, або переробляти умовний рефлекс або дії на гальмівний подразник.

3. *Врівноваженість НС по відношенню до збудження та гальмування* – властивість має прояв через реактивність НС на збудливі та гальмівні впливи, сучасне тлумачення – «баланс нервових процесів».

4. *Рухливість нервових процесів* розуміють як комплекс усіх часових характеристик функціонування НС, до яких можна застосувати категорію швидкості (швидкість виникнення, протікання, зміни та зникнення нервового процесу, швидкість утворення позитивних або гальмівних зв'язків).

Комбінації зазначених властивостей нервових процесів були покладені в основу визначення типів вищої нервової діяльності (ВНД) людини, і в залежності від сили, рухливості та врівноваженості процесів збудження та гальмування виділяють чотири основних типи вищої нервової діяльності: *слабкий тип, сильний неврівноважений тип, сильний врівноважений рухливий тип, сильний врівноважений інертний тип*. Як відмічав Б. М. Теплов [85], властивості НС «створюють підґрунтя, на якому одні форми поведінки формуються легше, – інші важче...».

Кожен тип основних властивостей НС має свої переваги та недоліки. В умовах, наприклад, монотонної праці люди зі слабким типом нервової системи показують вищі результати, а під час роботи з несподіваними навантаженнями – з сильною НС.

Ядро індивідуального стилю діяльності визначається комплексом властивостей НС, притаманних людині [84], і розподіляються на категорії: а) особливості, що сприятимуть успіху в даних обставинах; б) особливості, які протидіють успіху. Такий розподіл досить умовний і залежить від характеру об'єктивних вимог, а протидія стихійно або свідомо нейтралізується компенсаторними механізмами за рахунок інших властивостей психіки. Необхідно окремо зазначити, що нервова система зазнає впливу з боку ендокринної системи, статевих залоз, певних зон або структур головного мозку (наприклад, ретикулярної формації, кори) тощо. А з іншого боку – впливає на вказані системи, тобто, такі взаємодія та взаємовплив підкреслює єдність організму як системи.

Отже, властивості НС людини зумовлюють нейродинамічний компонент ПФС, який є основним чинником індивідуальних відмінностей, особливостей психічної сфери людини, що формують її дії, поведінку, навички, інтереси, знання в процесі накопичення, дорослішання, обрання професії та становлення як професіонала. Тип вищої нервової діяльності додає своєрідності поведінці в соціальному житті людини, накладає характерний відбиток на неї – визначає рухливість, швидкість та сталість реагування, але не визначає її моральних якостей, поведінку та переконання. Досліджуючи прояви основних властивостей НС студентів в процесі навчання та оволодіння професійно важливими якостями, можна виявити ступінь психофізіологічної готовності студентів до майбутньої діяльності, а також прогнозувати її індивідуальний стиль.

1.5.5. Темпераментальні властивості

У навчально-виховному процесі не можна не брати до уваги індивідуально-типологічні особливості студентів, які сприяють або ускладнюють процес оволодіння знаннями та практичними уміннями, що формуються під час здобування вищої освіти. Згідно із сучасними уявленнями,

властивості нервової системи, тип темпераменту вважаються практично стабільними характеристиками людини, які майже не зазнають змін в процесі онтогенетичного розвитку. Причому ці зміни мають індивідуальні варіації та можуть зумовлюватися різними чинниками. До таких чинників належить і специфіка професійного навчання.

В. С. Мерлін зазначав, що фаховому навчанні різних професій роль темпераменту різна [139]. Існують професії, які передбачають обов'язкове проведення профвідбору (робота в екстремальних умовах). У таких випадках подальше професійне навчання вже ґрунтується на наявному рівні розвитку психофізіологічних властивостей студентів і є свого роду однією зі сприятливих прогностичних внутрішніх передумов успішності навчання, оволодіння необхідними фаховими знаннями та вміннями. Професією вчителя, як стверджують більшість психологів, здатні оволодіти представники різних типів темпераменту. Проте, «психофізіологічна ціна» інтелектуального напруження залежить від особливостей темпераменту, що показали результати нашої попередньої експериментальної роботи [90].

Центральне місце в навчальній діяльності посідають пізнавальні процеси. Тому серед усіх проявів темпераменту специфічного значення набувають прояви тих властивостей, від яких залежить динаміка пізнавальних процесів та значною мірою успіх навчальної діяльності. Це по-перше, зосередженість, переключення і відволікання уваги, швидкість сприймання, запам'ятовування, впізнавання тощо. По-друге, це динамічні особливості емоційно-вольової сфери в тій мірі, в якій вони регулюють пізнавальну діяльність та проявляються в міжособистісних стосунках. Існують як позитивні, так і негативні суттєві особливості перцептивної, сенсомоторної та моторної діяльності, зумовлені темпераментом, які більш-менш успішно долаються в процесі навчання. Щодо особливостей негативного характеру – імпульсивності, підвищеного нейротизму, тривожності тощо – і не зважаючи на те, що вони часто перебувають у компенсаторних відношеннях з іншими властивостями темпераменту, ефективність професійного навчання буде нижчою тому, що компенсаторні механізми не можуть подолати негативний вплив цих властивостей. Наприклад, надмірно тривожний студент намагається уникати труднощів, що, певною мірою, позитивно може впливати на його емоційне самопочуття, але негативно на розвиток фаховості, наприклад, комунікативних та організаторських здібностей.

Отже, властивості темпераменту виступають як чинник, який визначає необхідність індивідуалізації професійного навчання та основні завдання такої індивідуалізації.

Одним із показників ефективності навчання є його тривалість. Для засвоєння деяких професійних навичок студентам з інертними нервовими процесами та зі слабким збудженням потрібен триваліший інструктаж та вправляння, ніж студентам «сильним» та «рухливим». На жаль, нині тривалість навчання студентів педагогічних ВНЗ однакова для всіх, однак їхні потенційні можливості різні, і в умовах сьогодення вже доцільно ставити питання про індивідуалізацію професійного навчання щодо термінів отримання відповідної фахової кваліфікації.

В. С. Мерлін вважав що «...тип нервової системи та темпераменту не визначають рівня загальних здібностей. Разом з тим динамічні особливості психічних процесів, що являють собою прояви властивостей темпераменту, одночасно є суттєвою умовою їх продуктивності» [139]. Продуктивність найрізноманітніших галузей діяльності не залежить від загального типу нервової системи і темпераменту, а продуктивність психічних процесів, що складають цю діяльність, залежить від них. Дотого ж існують такі індивідуальні особливості психічних процесів та реакцій, які визначають їх продуктивність у різному відношенні (швидкість та тривалість запам'ятовування тощо), з різних сторін і залежать від різних властивостей нервової системи й темпераменту.

Загальновідомо, що індивідуальні розбіжності в здібностях визначаються не тільки зовнішніми причинами (вихованням, навчанням), але й внутрішніми (задатками): вродженими анатомо-морфологічними особливостями мозку й властивостями нервової системи. Дослідження Е. А. Голубевої, Є. П. Ільїна, М. С. Лейтеса, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплової, А. Е. Чудновського, В. Д. Шадрикова, В. С. Юркевича, експериментально підтвердили вплив властивостей нервової системи на здібності людини.

М. А. Амінов довів, що школярі з вираженими педагогічними здібностями, мотивовані на вибір педагогічної професії, мають властивості слабкої, лабільної нервової системи. [6]. Отримані залежності дозволили зрозуміти зв'язок вираженого педагогічного потенціалу зі слабкістю-лабільністю нервової системи, тобто більш чутливі краще відображають у ряді ситуацій динаміку міжособистісних відносин і своє місце в системі цих відносин. Одночасно, маючи більш лабільну нервову систему, вони виявляють високу емоційну стійкість у процесі спілкування, краще контролюють свої власні емоційні реакції. М. А. Амінов, інтерпретуючи отримані результати, зазначає, що задатки багатозначні, тому не можна однозначно стверджувати, що саме такий синдром типологічних властивостей є сприятливим для формування педагогічних здібностей. Проте саме психофізіологічний підхід до вивчення природи педагогічних здібностей він вважав одним із найперспективніших.

У спеціальному дослідженні М. А. Амінова було виявлено, що властивості лабільності позитивно корелюють з емоційною стійкістю (за Кетелом). Проте не виявлено достовірних позитивних кореляційних зв'язків між рівнем загального інтелекту та педагогічними здібностями, чого не можна сказати про соціальний інтелект. Особи з високим рівнем розвитку педагогічних здібностей характеризуються високим соціальним інтелектом, який у взаємодії з людьми має велике значення.

А. В. Никонов, Е. В. Беловол експериментально довели, що існує взаємозв'язок між формально-динамічними властивостями індивідуальності та акустичними характеристиками мовлення [160]. Особи, які належать до різних темпераментальних груп мають різні значення деяких акустичних параметрів мовлення. Існують достовірно значущі негативні зв'язки між ергічністю та такими параметрами мовного сигналу, як частота

основного тону, перша довільна частота основного тону при її зростанні, перша довільна частота основного тону при її зниженні.

При суб'єктивному сприйманні голосу того, хто говорить, це означає, що чим ергічніша людина, тим нижчий у неї голос (частота основного тону), тим плавніше її мовлення, менш варіативна її інтонація. У менш ергічної людини, відповідно, голос буде вищим, мова не така плавна. Це спостерігається у випадках спонтанної непідготовленої мови.

Дослідження І. Н. Трофимової [215], присвячені пошуку взаємозв'язку темпераменту з особливостями пізнавальної діяльності людини, виявили, що такий зв'язок існує: екстраверсія, соціальна та предметна активність темпераменту пов'язані зі схильністю використовувати в процесі катетеризації оцінки більшої активності, енергійності та сили; нейротизм пов'язаний зі схильністю оцінювати об'єкти як пасивніші, слабші, неупорядковані та негативні; високий темп у предметній діяльності пов'язаний з тим, що об'єкти оцінюються як більш позитивні й активні, а високий темп у соціальній сфері – з оцінками більшої визначеності.

Сполученість темпераменту з відображенням аспектів активності об'єктів стає основою формування *функціональної системи регуляції*, але не стільки компенсаторного характеру, (коли організм мобілізує енергію, щоб компенсувати недостатню динамічну характеристику), скільки детермінаційного, (коли індивід, уникаючи напруження, розвиває ті види діяльності, які він здатний виконати достатньо оптимально з точки зору активної адаптації).

Усе розмаїття генералізованих формально-динамічних характеристик поведінки утворює ієрархізовану систему. В основі цієї системи знаходиться найбільш узагальнена інтегральна характеристика, яку умовно можна позначити, як узагальнену готовність до діяльності, різні аспекти якої виступають у формі таких конструктів, як темперамент, загальна здібність тощо.

Одним із механізмів реалізації цієї готовності є, очевидно, установка. Як зазначав, В. М. Русалов, установку можна розглядати як універсальну функціональну систему, що виникає за загальною схемою перед будь-якою діяльністю. Установка організує всю наступну діяльність та впливає не тільки на її структуру, але й на формально-динамічні характеристики. Таке уявлення про ієрархізацію формально-динамічних характеристик відображає діалектику співвідношення між змістовними та формальними аспектами діяльності. Поняття оптимуму збудження або оптимуму стимуляції, введене Д. Хеббом та Х. Лейбом, було розвинуте в концепції темпераменту Я. Стреляу. Ці поняття дозволили автору поглибити зміст реактивності й активності як сталих індивідуальних властивостей. Підтримання оптимального рівня збудження є потребою особистості. Тому для низькореактивних індивідів характерний вибір багатих стимулами ситуацій (підсилення стимуляції) у зв'язку з потребою зберегти високий рівень збудження. Високореактивні обирають стратегію зниження збудження за рахунок придушення стимуляції. Виділяючи реактивність й активність як складові енергетичного рівня (іншими психологічними складовими темпе-

раменту, за уявленням автора, є часові параметри – різні характеристики швидкості реакцій, їх стійкість у часі, рухливість, темп та ритмічність) Я. Стреляу стверджує, що між реактивністю та активністю існують зворотні відношення [208].

Отже, можна припустити, що залежно від властивостей темпераменту, одним студентам легше віднайти оптимальний стан функціонування психіки, іншим – важче.

1.5.6. Характерологічні властивості

Серед різних видів професійної реалізації людини педагогічна діяльність посідає одне із чільних місць у всіх високорозвинених культурах, у яких життєдіяльність переважної більшості її членів повністю або великою мірою забезпечується завдяки використанню складних технологій та злагоженому їх функціонуванню.

Педагогічна діяльність – це не тільки оволодіння людиною певними знаннями, які вона може передати іншій людині. Передусім – це мистецтво взаємодії (діалогу) з іншою людиною: вміння встановити контакт, збудувати стосунки з іншою людиною, зрозуміти її індивідуальність і дати розвиток (створити умови, дати «поштовх» тощо залежно від індивідуальних потреб особистості) в потрібному напрямку. А це залежить від певної структури особистості педагога, однією із рушійних складових якої є його характер.

Отже, *педагогічна діяльність – це мистецтво продуктивної взаємодії задля розвитку індивідуальності людини, на яку впливає педагог*. А тому він сам має бути високорозвиненою людиною, гуманістично спрямованою [16], здатною ефективно виконувати свої педагогічні функції, які виникають у процесі педагогічної взаємодії вчителя з учнем. Адже вся педагогічна діяльність ґрунтується виключно на взаємодії [31].

На наш погляд, **педагог** у процесі розвитку дитини виступає першою людиною, що має спеціальну освіту, а отже, володіє технологіями навчання і розвитку дитини на відміну від більшості батьків, що є носіями традицій своїх родин, які у вихованні часто діють спонтанно, або покладаються на власний розсуд, тобто сліднують за своїми інтроектами, фіксаціями на нерозв'язаних внутрішніх конфліктах тощо. Перед педагогом постають дві мети – навчити і виховати дитину. Навчити – значить розвинути у дитини певні функції через передачу їй вже відомих способів розв'язання певних завдань. Виховати – тобто, сприяти формуванню внутрішньопсихічних структур (добрих, лагідних, підтримуючих інтроектів, ідеалів, Еґо, Супер-Еґо тощо) задля забезпечення найповнішої реалізації можливостей особистості, функцій захисту, контролю, регуляції у процесі життєдіяльності та інтеграції особистості.

Отже, навчальна і виховна діяльність педагога у педагогічній взаємодії з учнем – це два основні напрямки у його роботі. Інша справа – яким чином вони реалізуються. Великою мірою це залежить від обсягу та збалансованості (гармонійності) виконання ним своїх **педагогічних функцій**,

серед яких передусім виділимо такі (на наш погляд, з позицій психології розвитку індивідуальності та творчої особистості):

1) *творча* – пошук та створення нових знань та технологій як в окремій предметній сфері, так і у власне педагогічній діяльності (справжній педагог має бути «закоханий» у якийсь вид діяльності і творити у ньому своїми засобами на певному рівні, або принаймні намагатися це робити), бо справжній учитель, на думку багатьох фахівців, є, насамперед, дослідником, творчою людиною [67];

2) *інформативна* – передача наявних знань та вже існуючої інформації;

3) *технологічна* – ознайомлення та вправлення у способах здобуття та вироблення нових знань, інструментарій для досягнення обраної мети;

4) *комунікативна* – спілкування (перш за все – діалогове [16]);

5) *діагностично-інтерпретаційна* – спрямована на виявлення індивідуальних особливостей учня, специфіку та рівень їх розвиненості;

6) *розвиваюча* – спонукання та стимуляція до розвитку психічних процесів, формування продуктивно орієнтованих психічних утворень та характеристик особистості учня;

7) *емпатійно-підтримувальна* – встановлення душевної близькості (спорідненість «душ») за рахунок спільності переживань та надання активної емоційної підтримки;

8) *організаційна* – забезпечення ефективного функціонування педагогічного процесу за рахунок визначення місця, часу, кординації та узгодження в діяльності всіх його ланок;

9) *контролююча* – здійснення нагляду (спостереження) за процесом виконання поставлених завдань та досягненням результатів у їх вирішенні;

10) *оцінювальна* – оцінка наявності та міри розвиненості (сформованості) знань, умінь, навичок та певних психічних властивостей у їх співвіднесеності з еталонним показником;

11) *плануюча* – побудова перспективи у здійсненні педагогічних впливів (наданні знань, розвитку певних умінь, характеристик);

12) *прогнозуюча* – орієнтування на перспективу розвитку індивідуальності учня: здатність до вибудови перспективних тенденцій у розвитку, здійснення доцільного вибору та передбачення результатів майбутніх педагогічних впливів.

Варто зауважити, що свого часу Н. В. Кузьміна виділила 4 головні функції педагогічної діяльності: конструктивну (як проектування змісту майбутньої діяльності), організаторську, комунікативну та гностичну (пов'язану з набуттям педагогом нових знань) [102].

Для ефективної необхідно мати хист до розуміння специфіки кожної дитини. Оскільки саме він забезпечує адекватність оцінки ситуації, швидкість реагування, доцільність вибору засобів задля здійснення виховного і навчального впливу з метою подальшого індивідуального розвитку дитини. Зрозуміти – значить правильно сприйняти, проникнути в саму сутність об'єкта, глибоко і тонко проаналізувати його структуру, обмірковувати меха-

нізми його функціонування і чинники впливу на них і адекватно витлумачити (інтерпретувати) це в єдиній моделі. Саме правильність інтерпретації дає можливість правильно оцінити характер вихованця, специфіку його розвиненості і відповідно дібрати способи впливу на подальший його розвиток чи стимуляцію цього розвитку.

Відповідно на здатність педагога до розуміння специфіки розвитку характеру дитини впливають як спеціальні знання, досвід, так і певні неусвідомлені моменти, пов'язані з ефективністю захисту Еґо педагога від проявів внутрішніх конфліктів (які при сильних і глибоких переживаннях унаслідок їх нерозв'язаності можуть блокувати сам процес розуміння). В цьому випадку можуть спрацьовувати феномени *переносу і контрпереносу*, які і роблять цей процес не тільки неефективним, але і руйнівним для його учасників, у більшості випадків сильніше впливаючи на особистість учня в наслідок незакінченості процесів інтеграції внутрішньопсихічних структур, неусталеності типу характеру.

Як саме це впливає на повноцінний («нормальний») розвиток характеру дитини і зрештою її здібностей? Під поняттям «норма» характеру ми будемо розуміти такий розвиток певного(них) паттерну (-ів) поведінки, що забезпечують оптимальний вибір адекватного культурній ситуації реагування особи на агенти із зовнішнього середовища і внутрішні імпульси, та при якому розвинені і нормально функціонують притаманні особистості здібності.

Отже, за умови розуміння педагогом специфіки розвитку характеру дитини до останньої не висуватиметься надмірних або невідповідних її особистості вимог. Це приведе у свою чергу до відсутності додаткових фрустрацій, до формування образу доброго об'єкту (педагога як професіонала своєї справи і людини), добрих, схвальних, підтримуючих інтроектів у структурі Еґо. Дитина нормально ставитиметься до себе, буде впевнена у своїх можливостях, адекватно ставитиметься до ситуації неуспіху, з цікавістю і довірою вдивлятиметься у світ, прагнучи дізнатись нове. Так само відкрито вона буде виявляти себе у спілкуванні, прагнучи поділитися своїми думками і переживаннями, досягненнями і проблемами. Адекватні завдання, поставлені педагогом перед дитиною, сприятимуть переживанню радості, успіху, а отже, – ефективній ідентифікації з ним. У результаті Еґо дитини краще виконуватиме свої функції захисту від негативних впливів, що сприятиме оптимальному структурному розвитку Еґо. Тож дитина, *отримає свій розвиток, нормально розвиватиме притаманні їй здібності, отримає нові можливості. Вона почуватиметься «повноцінною» і з насолодою буде «творити» в обраній галузі.*

У випадку ж нерозуміння педагогом специфіки розвитку характеру дитини, він буде ставити перед нею неадекватні завдання або надмірні вимоги. Це призведе до зайвих фрустрацій, до формування негативного образу, злого об'єкту, жорстоких і невблаганних інтроектів, наявності глибоких внутрішніх конфліктів. У результаті Еґо не зможе ефективно виконувати функції захисту, регуляції та інтеграції. Дитина буде неадекватно ставитись до себе, почуватиметься невпевненою у своїх можливостях, ситуацію

тимчасового неуспіху переживатиме як трагедію, з недовірою і ворожістю дивитиметься на світ, боїтиметься його, переживатиме гнів, лють і проєціюватиме свою агресію на світ і себе, що проявиться у її діях, фантазіях, знайде реалізацію як в продуктах її творчості, так і у соматичних розладах. Зрештою, *характер дитини при тривалому негативному впливі набуде у своєму вираженні жорсткої на певному типі. і тільки через його призму досить часто неадекватно і непродуктивно буде оцінювати і відреаговувати на вплив як зовнішніх агентів, так і внутрішніх імпульсів.* Окрім того, чим більш ранні пласти психіки зазнали повторного руйнівного впливу, тим більшої дезорганізації зазнає характер дитини і в подальшому може набутти своїх крайніх патологічних виявів.

Отже, розуміння педагогом специфіки розвитку характеру дитини, прихованих причин неправильної її поведінки у результаті психоаналітичних знань, дає можливість дібрати оптимальні варіанти впливу на подальший її розвиток і тим самим не лише зберегти її психологічне здоров'я, а й сприяти розвитку притаманних їй здібностей, розвою творчої особистості.

Саме тому важливими для всіх служб, установ та інститутів, пов'язаних із проблемами зайнятості людини, її профорієнтації, професійного навчання, підвищення кваліфікації, перепідготовки чи перепрофілізації, професійної реалізації є завдання попереднього відбору майбутніх педагогів, навчання професійно відповідне їхнім індивідуальним особливостям, та профілактична діагностика поведінкових відхилень (або особистісних проблем у сфері професійної діяльності) у працюючих педагогів. Адже, педагог не тільки передає знання і навчає способам їх отримання і вироблення нових знань, а й що найважливіше – розвиває та формує особистість свого учня (допитливу, творчу, розумну, здатну жити – і в умовах постійних змін, і у тривалому затишші – віднаходити свою «нішу» і реалізовувати себе). А особистість формується тільки під впливом такої ж особистості (закон «духовного геному»), згідно з чітко визначеними механізмами розвитку [50]. Тому важливим є, заряд, який несе педагог – творчий (+) чи руйнівний (-). Власне цим і різняться великі Вчителі, майстри своєї справи, від непедагогів.

Отже, готовність до педагогічної діяльності – це не тільки набуття певних знань, умінь і навичок для студентів, тобто інтелектуальна й технологічна складові, а й певна особистісна зрілість та сформованість специфічних характеристик, що визначають особливості характеру людини, її здібностей, темпераменту. В окремих осіб вона розвивається спонтанно за наявності специфічних сприятливих умов протягом усього їхнього життя, починаючи з дитинства, у процесі яких активно засвоюється нова інформація, здобуваються нові для неї знання. Набуває свого переважного розвитку *тенденція спрямованості на інших людей, на працю задля їхнього розвитку.*

Інші потребують розвитку необхідних характеристик у процесі професійної освіти. Тому характерологічні особливості людини у структурі її готовності до педагогічної діяльності посідають одне із чільних місць. Характер і його прояви в кожній конкретній людині є притаманним саме

їй своєрідним, неповторним психічним утворенням, визначаючи таким чином її індивідуальність. Характер є соціокультурним феноменом особистості, оскільки розвивається під впливом визначених соціокультурних умов, найперше, – родини, потім – найближчого оточення (школа, поза-шкільні гуртки, різні дитячі товариства) та проявляється у діяльності людини (ігровій, навчальній, творчій (заняття за інтересами), праці) та в процесі спілкування з іншими людьми. Тому своєрідність прояву характеру у конкретної особистості найкраще можна зрозуміти, розглядаючи його утворення і становлення через призму індивідуальної історії розвитку особи.

Отже, характер – це своєрідна психічна система усталених способів оцінного ставлення до світу, інших людей, себе і праці, що виявляється у вчинках, переживаннях, думках, фантазіях і продуктах діяльності людини.

Відповідно, **характер педагога** визначимо як *своєрідну психічну систему оцінного ставлення до інших людей, праці, світу і частково себе, що втілюється у специфічних думках, переживаннях, фантазіях, вчинках та реалізації себе у педагогічній взаємодії задля розвитку індивідуальності інших людей.*

А серед критеріїв N-розвитку характерологічних особливостей студентів як чинника їх готовності до педагогічної діяльності, насамперед, виділимо такі:

- 1) *культурна адекватність* – відповідність у реагуванні загальноприйнятим зразкам, властивим для певного культурного середовища (як макро – на рівні держави, нації; так і мікро – група, клас, професійне об'єднання);
- 2) *родинна ідентичність* – ступінь схожості у реагуванні родинним зразкам (аж до прямого наслідування та копіювання);
- 3) *ідентичність з педагогом – майстром своєї справи* – ступінь схожості у реагуванні з професійно самореалізованою творчою особистістю;
- 4) *можливість продуктивного виконання особою педагогічних функцій*;
- 5) *професійна відповідність* – відповідність показників характеру вимогам професійної педагогічної діяльності (як майбутньої, так і реальної);
- 6) *самореалізованість*;
- 7) *дія механізму творчості у педагогічній діяльності*;
- 8) *відносна адаптованість*;
- 9) *універсальність* – діапазон (кількість, широта) засвоєних паттернів поведінки, що дають можливість оптимально реагувати на будь-яку ситуацію, швидко переключаючись на найефективніший тип реагування;
- 10) *інтегрованість* психічних утворень;
- 11) *стабільність* у проявах конкретних рис характеру;
- 12) *послідовність у розвитку* – особливості самого процесу розвитку, послідовності стадій, на яких траплялися психотравми та виникали певні реакції у відповідь на них як тип реагування;

Отже, поняття «норми» у розвитку характеру людини, як чинника її готовності до педагогічної діяльності, передусім включає *гармонійно розвинений тип характеру, а також стани відносної психічної рівноваги (балансу) між адаптованістю і самореалізацією людини, що і є просуванням (рухом) її шляхом досконалості у розвитку взагалі.*

Загалом поняття «норми» у психічному розвитку характеру педагога можна розглядати як продуктивне виконання ним педагогічних функцій, швидкість і адекватність реагувань на зовнішні і внутрішні стимули, гнучкість (діапазон проявів, що забезпечують оптимальний спосіб реагування в певній ситуації), інтегрованість (цілісність), гармонійність, що сприяє «функціональному оптимуму» самореалізації особистості як людини творчої. Визначальними є механізми, згідно з якими власне і відбувається його реагування на звичайні та проблемні ситуації у процесі педагогічної взаємодії. Саме вони, утворюючись у процесі розвитку його характеру, і визначають існування певних рис характеру та його спроможності до переживання ним певних станів та їх розуміння, а також розвитку емпатії та можливості індивідуального впливу на учня.

1.5.7. Емоційний компонент

Особливої актуальності набуває проблема вивчення емоцій в сучасних умовах, коли різко змінився характер і зміст педагогічної діяльності. Стійка увага психологів до емоційної сфери людини визначається, передусім тим, що емоції виступають головним регулятивним механізмом діяльності людини.

Серед великого кола питань цього напрямку досліджень, розглядаються дві взаємопов'язані проблеми: місце та функції емоцій у регуляції діяльності людини. Відповідно перша, розглядає емоції, як продукт діяльності людини та процес, що лежить в основі динаміки її перебігу. Друга акцентує увагу на питанні про відповідність емоцій ситуативним умовам і деяким особистим рисам характеру.

Різні види діяльності іноді ставлять досить жорсткі вимоги щодо змістовності та конкретних умов їх реалізації. Рівень навантаження, яке припадає на різні ланки системи, що забезпечує виконання трудової діяльності, не завжди однаковий. Працездатність системи в цілому визначається станом тих ланок, які зазнають найбільшого навантаження або несуть найбільшу відповідальність за успішність діяльності особистості. Формування будь-якого несприятливого функціонального стану не обов'язково спричиняє зниження показників важливих психофізіологічних функцій. Кожна з цих функцій сама по собі є складною системою, яка має широкі резервні та компенсаторні можливості. При високій мотивації діяльності іноді спостерігається стійке підвищення показників функціонування найбільш відповідальних систем незалежно від характеру наявного стану. Існує багато несприятливих станів, які зумовлюють зниження ефективності діяльності внаслідок виснаження психофізіологічних ресурсів під впливом інтенсивних і тривалих навантажень.

Емоції, які людина переживає у щоденному житті, впливають на індивідуальний та соціальний розвиток і на формування міжособистісних зв'язків. Емоції – це «внутрішній регулятор» діяльності, і вони слугують організуючим та мотивуючим чинником поведінки людини. Сформульований С. Л. Рубінштейном принцип єдності свідомості та діяльності, ви-

ступив початковою одиницею аналізу та пояснювальним принципом у сфері психологічних пошуків. У своїй найбільш загальній характеристиці, емоції містять у собі кілька ознак, які, на погляд автора, з одного боку «виражають стан суб'єкта та його відношення до об'єкта», і з іншого, «характеризуються полярністю, тобто мають позитивний або негативний знак (модальність). Суб'єктивні переживання не тільки супроводжують, але й активно беруть участь у регуляції діяльності та відображують потрібні стани суб'єкту. Емоції, як переживання людиною різних потреб, виступають генетичним витокom розгортання діяльності.

Теоретичні уявлення С. Л. Рубінштейна знайшли свій подальший розвиток у працях О. М. Леонтьєва, де вводяться нові положення. У визначенні цих положень, емоція відображає переживання суб'єктом життєвого смислу явищ і ситуацій. Досліджуючи питання про природу емоційних переживань, їх місця та функцій, О. М. Леонтьєв доходить висновку, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів. Вони є внутрішніми в тому розумінні, що самі по собі не несуть інформації про зовнішні об'єкти, про їхні зв'язки та відносини, про їх об'єктивні ситуації, в яких проходить діяльність суб'єкта, а, передусім, виражають відношення між мотивами діяльності та її предметом. Інакше кажучи, емоції, виконуючи важливу функцію мотивації діяльності, самі власне не можуть бути зведені до мотивів. Емоції, як правило, виникають тоді, коли предмет і явища задовольняють або не задовольняють потреби особистості [112].

Свою точку зору на природу емоцій висловив відомий фізіолог П. К. Анохін. Згідно з його уявленням, емоції – це фізіологічний стан організму, який має яскраво виражену суб'єктивну забарвленість і охоплює всі види почуттів і переживань людини – від глибокотравмуючих страждань до вищих форм: радощів та соціального життєвідчуття. Емоції захоплюють увесь організм і надають тим самим стану людини характер цілісності та інтегративності. Згідно із розробленою автором теорією функціональних систем, реакція організму починається з аферентного синтезу й закінчується оцінкою результату в контролюючому апараті – акцепторі дії. При цьому оцінка результату виступає системоутворюючим чинником, що стабілізує всю організацію функціональної системи [13].

Згідно з отриманими в загальній і педагогічній психології даними, емоції включаються як суттєві параметри структури особистості, і їх знання допомагають розкрити структуру особистості в її головних вимірах. Емоції, як показали дослідження психологів, виникають і функціонують у процесі діяльності, під час спілкування між людьми, в процесі реалізації потреб людини щодо взаємообміну думками, поглядами, знаннями, вміннями.

В регуляції діяльності задіяні різні психічні процеси, які забезпечують найбільш повне відображення навколишньої дійсності. Емоційні процеси в цьому контексті, не є пізнавальними процесами, вони виконують специфічну функцію, вказуючи на значимість, якою суб'єкт наділяє відповідний об'єкт.

Як зазначав Л. С. Виготський, емоції здатні спонукати організм до активності, здійснюючи, так би мовити, диктатуру поведінки. Отже, в узько-

му смислі можна говорити про детермінуючий вплив емоцій на діяльність, тоді як відносини між емоційністю, як стійкої властивості особистості та діяльністю коректніше розглядати в аспектах їхнього взаємозв'язку і взаємовпливу, оскільки становлення стійких характеристик емоційної сфери є результатом тривалого онтогенетичного розвитку людини [36].

Психічні процеси, емоції, зокрема, мають «центральне значення для відображення дійсності, орієнтації в ній та регуляції дій. Будь-який психічний процес формується, як визначена констеляція психофізіологічних функцій, дій з різноманітними операціями та мотивації, потреб, установок, інтересів і ціннісних орієнтацій» [28]. Дослідження А. Е. Ольшанікової показали, що індивідуально стійкі особливості емоційної сфери людини значною мірою зумовлюють індивідуальні особливості її регуляції [163].

Зв'язок емоцій з діяльністю визначається тими функціями емоцій, які вони, як специфічна форма відображення. Це, передусім, функція внутрішньої регуляції діяльності, яка включає приватні функції оцінки інформації, що поступає зовні та спонукає до виконання необхідних дій.

Педагогічна діяльність є складною соціально-психологічною структурою, органічним компонентом якої є учбова діяльність школярів. Метою педагогічної діяльності виступає формування новоутворень особистості учнів, удосконалення різних способів діяльності, формування готовності виконувати навчальні, трудові та суспільні завдання. Організація педагогічної діяльності припускає наявність у педагога відповідних здібностей. Автор розглядає педагогічні здібності, наприклад, з боку їх рефлексивного та проєктивного рівнів.

Рефлексивний рівень включає три компоненти: почуття об'єкту – особлива чутливість до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять у школярів; у свою чергу, ця чутливість пов'язана з емпатією, виразом якої є швидке, порівняно легке або глибоке емоційне переживання, що виникає у суб'єкта учбової діяльності; почуття міри або такту – до зміни, які виникають у особистості та діяльності учнів під впливом різних засобів педагогічного впливу і причин, які викликають ці зміни.

Проєктивний рівень, акумулюючий рефлексивні здібності, який включає в себе п'ять видів чутливості: гностичну – до вимог педагогічної системи (ці вимоги адресовані учням, батькам, самому собі – педагогу); до результату дії даної педагогічної системи, раніше отримані на виході; до причин продуктивного або непродуктивного функціонування педагогічної системи; проєктирувальну – до змін, які повинні відбутися в особистості учня на момент виходу з даної педагогічної системи, педагогічним засобам, послідовне застосування яких, сприяє цим змінам; конструктивну, комунікативну та організаторську [102]. Найяскравіше регуляторна функція емоцій у педагогічній діяльності виявляється в момент взаємодії вчителя з учнем, учня з учнем і при викладанні дидактичного матеріалу.

Нині, коли різко змінюється характер, зміст і спрямованість педагогічної діяльності, проблема емоційної регуляції набуває особливої актуальності. Науково-технічна революція відбивається на змістовності педагогічної діяльності і все більше витісняє з неї емоційні компоненти, змінюючи,

тим самим, умови та режими функціонування людського чинника в структурі цієї діяльності. Емоційні стани дискомфорту характеру як педагога, так і учнів все частіше стають причиною дезорганізації учбової діяльності.

Аналіз структури і характеристики основних положень компонентів педагогічної діяльності, і також психологічних механізмів емоційної регуляції діяльності дає можливість розглядати проблему емоційної регуляції педагогічної діяльності з позицій внутрішніх психологічних і зовнішніх умов. У ряді робіт підіймається також питання щодо проявів емоційності вчителя як фактора, який справляє позитивний або негативний вплив на організацію навчально-виховного процесу та успішність професійної діяльності в цілому.

У роботі Ф. Н. Гоноволіна розглядається підхід до вивчення індивідуально-стійких властивостей учителя як фактору, що забезпечує успішну педагогічну діяльність. Автор посилається на відомі факти, що байдужість, недостатня емоційність перешкоджає успішній праці педагога. Однією з важливих якостей учителя є вміння керувати своїми емоціями. Успіх у педагогічній роботі визначається не тільки силою та швидкістю перебігу почуттів, але й мірою їх зовнішнього прояву (міміка, жести, емоційність мови тощо). Виділяється значущість двосторонньої спрямованості емоційних процесів у виховних цілях. Зазначається, що емоційність і любов до своєї професії є однією з головних умов, які забезпечують психологічну можливість творчої праці вчителя. Акцентується увага на структурі взаємостосунків у колективі, педагогічній творчості, педагогічному такті з урахуванням емоційного компонента [43].

На думку А. В. Петровського, процес педагогічного спілкування протікає цілковито на емоційному фоні. Управління навчальним процесом неможливе без процесу взаємодії людей, що здійснюється за допомогою мови. Тому мова пронизує різні сторони управління навчальним процесом і є головним джерелом виразу різних емоційних станів учнів, входить органічною складовою в організацію процесу навчання. Вибір педагогом оптимального способу управління педагогічним процесом завжди спирається на емоційно забарвлену мовленнєву діяльність. Саме емоційна мова є одним із головних чинників ефективності організації навчання в цілому [171].

На роль емоційного компонента мови педагога вказують чимало дослідників. Так, наприклад, С. Л. Рубінштейн відмітив необхідність вивчення емоційних характеристик мовленнєвої діяльності, яка може «справляти на іншого необхідний емоційний вплив». Мова вчителя забезпечує емоційно-комфортну роботу учнів на уроці [188]. Серед завдань, які стоять перед учителем, Е. Стоунс виділяє як важливу, створення позитивної емоційної атмосфери в класі. Автор зазначає, що емоційна атмосфера прямим чином пов'язана з ефективністю пізнавальної діяльності учнів [205].

У педагогічній діяльності важливими є різні психологічні феномени. Але центральним серед них виступає емоційно-чуттєвий компонент процесу пізнання та взаємодії педагога та учнів. Цілковитий успіх педагогічної діяльності досягається тоді, коли навчальний процес будується не тільки раціонально, але й емоційно. Отже, індивідуальні особливості емоційної

сфери педагогічних працівників закономірно розглядаються як один із провідних компонентів у структурі педагогічних здібностей, що суттєво впливають на ефективність педагогічної діяльності.

1.5.8. Саморегуляція

Проведені нами теоретичні та експериментальні дослідження дозволили побудувати структурно-функціональну схему моделі довільної саморегуляції, має містити наступні взаємозалежні блоки (рис. 1).

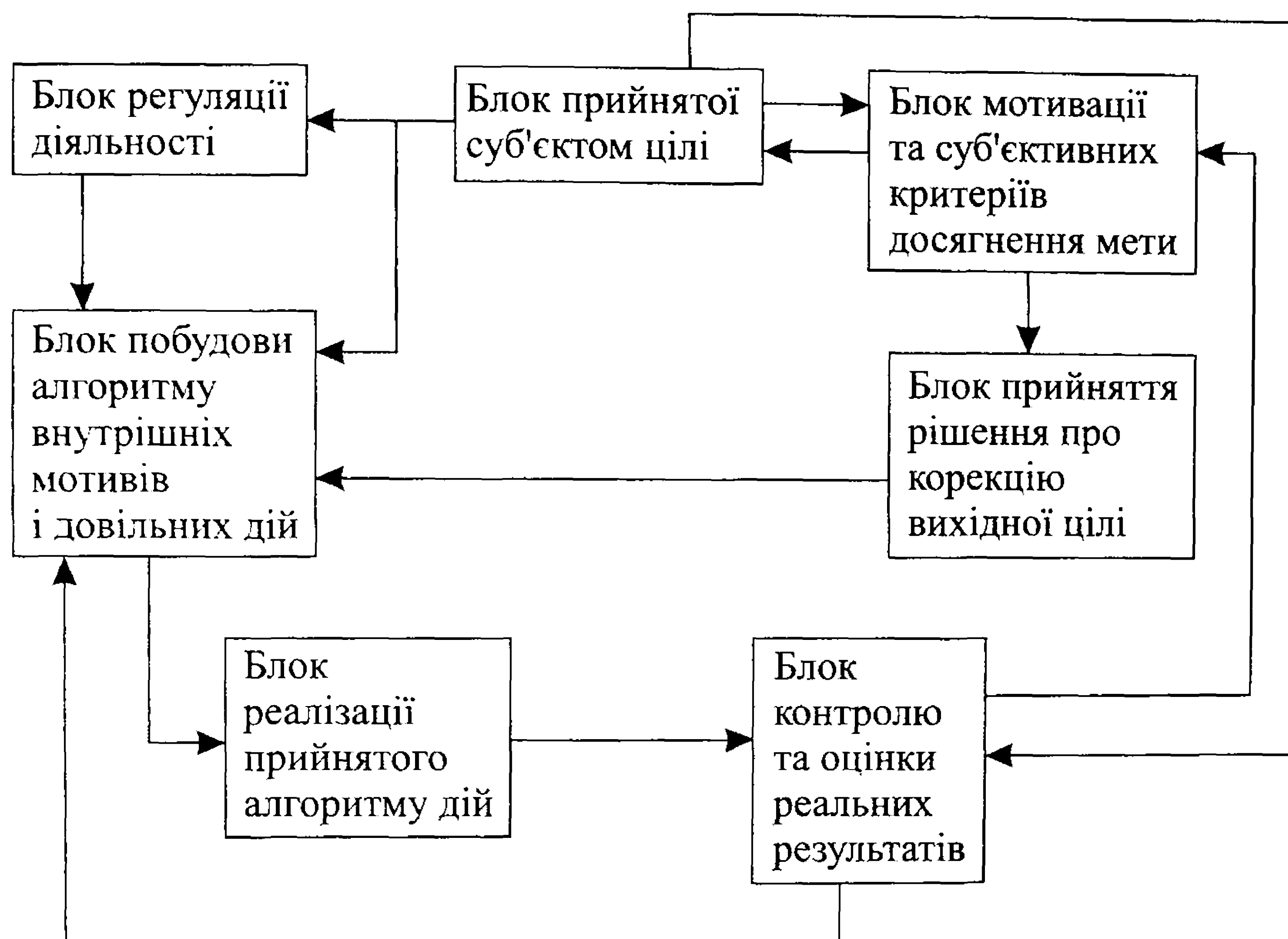


Рис. 1. Структурно-функціональна схема моделі довільної саморегуляції.

Як це впливає з рис. 1, представлена нами структурно-функціональна схема містить у собі такі системно зв'язані між собою блоки:

- *Блок усвідомленої та прийнятої суб'єктом цілі навчальної та наступної професійної діяльності.* Цей інформаційно відкритий блок реалізує конкретну цільову системоутворюючу функцію, в якій весь процес довільної саморегуляції служить досягненню прийнятої суб'єктом програмної цілі у своїй навчальній і наступній професійній діяльності в тому її конкретному вигляді, в якому вона їм уявляється та розуміється.

- *Блок зовнішньої інформації.* Цей блок відбиває множину потоків інформації, яку студент сприймає з оточуючого середовища, змінюючи його ставлення до навчання, обраної професії, до себе як особистості, впливає на його життєву мотивацію та цілі.

- *Блок регуляції діяльності.* Цей блок відбиває той системно необхідний ресурс працездатності суб'єкта, що буде потрібно йому для досяг-

нення цілей у навчальному, дослідницькому й інших видах навчальної та майбутньої професійної діяльності. Цей же блок формує пріоритетні рівні в процесах реалізації цілей суб'єкта, на підставі яких регулює його діяльність. Природно, що такий блок опосередковано через блок цілі, одержує інформацію про динаміку вимог, мотивації та інших чинників, які виникають у навчальній, професійній й іншій сферах діяльності суб'єкта.

- *Блок побудови алгоритму внутрішніх мотивів і довільних дій.* Цей блок збирає й систематизує інформаційні потоки про виділені суб'єктом цілі з урахуванням їхньої мотивації, пріоритетності й значимості. Вишиковує та упорядковує зібрану інформацію в конкретний алгоритм дій. Служить суб'єктові тим специфічним інформаційно-діяльним утворенням, що визначає найдоцільнішу послідовність, характер, способи та інші види конкретної діяльності, спрямованої на досягнення цілі в тих умовах, що змінюються, які продиктовані як впливом зовнішніх обставин, так і тими, які визначаються самим суб'єктом уже в процесі досягнення цілі, як особливо значимих і без опори на які неможлива успішна реалізація цілі.

- *Блок реалізації прийнятого алгоритму дій* є тим системним функціональним блоком, що виконує специфічну функцію реалізації прийнятого суб'єктом алгоритму дій.

- *Блок контролю й оцінки реальних результатів.* Це інформаційно-регуляторний блок, який оцінює та контролює кінцеві результати діяльності суб'єкта по досягненню ним поставленої мети. Він надає суб'єктові інформацію як про ступінь відповідності (або невідповідності) реальних результатів досягнення мети, так і корегує алгоритм довільних дій з урахуванням прийнятих критеріїв успіху.

- *Блок ухвалення рішення про корекції вихідної цілі.* Функція цього блоку зводиться до оперативної й жорсткої корекції раніше прийнятого суб'єктом алгоритму довільних дій, з урахуванням реально змінених обставин, цілей й (або) мотивів. У свою чергу, специфіка корекції полягає у своєчасній зміні дій або регуляторних процесів психікою суб'єкта вже безпосередньо в процесі досягнення раніше поставленої цілі.

- *Блок мотивації й суб'єктивних критеріїв досягнення цілі.* Він несе в собі системно сформовану інформацію про поставлену суб'єктом ціль та мотиви, її досягнення. Виробляє тактику і стратегію його дій. Конкретизує та постійно уточнює, як змінюється образ, цілі, що дуже часто, вміру набуття й нагромадження суб'єктом спеціальних знань, практичних навичок і досвіду, зазнає цілком логічні та обґрунтовані зміни. Він також відслідковує динаміку мотиваційних цінностей суб'єкта, спираючись на які формує суб'єктивні критерії досягнення цілі та критерії її соціальної значимості. Безпосередньо впливає на ухвалення рішення про корекцію вихідної мети й шляхів її досягнення.

Природно, що всі блоки моделі, як інформаційно-діяльнісні й інформаційно-регуляторні утворення, системно взаємозалежні й одержують свою змістовну й функціональну визначеність лише в структурі цілісного процесу довільної саморегуляції [13]. З моделі також випливає, що психічна саморегуляція як довільного регуляторного процесу, є чинником

подолання суб'єктом інформаційної невизначеності в кожному окремому блоці при їхньому інформаційному узгодженні. Водночас реалізація суб'єктом внутрішньо усвідомлених регуляторних дій веде до подолання ним суб'єктивної інформаційної невизначеності, що спрямована на керування своєю активністю, починаючи від часу прийняття мети і закінчуючи оцінкою досягнутих результатів [13].

При цьому психологічні засоби подолання, або, швидше, зняття суб'єктом інформаційної невизначеності досить різноманітні й містять у собі весь арсенал процесів активного відбиття, внутрішнього моделювання й перетворення відбитої дійсності, які цілеспрямовано використовуються суб'єктом залежно від конкретного виду його активності та умов її здійснення. У результаті, селекція інформації, будучи презентованою свідомостю суб'єкта у формі психічних феноменів (від конкретних почуттєвих образів до термінальних особистісних цінностей), здійснюється останнім на основі прийнятих ним самим критеріїв. У той же час, процес довільної саморегуляції, як система функціонально зв'язаних між собою блоків, забезпечує створення і динамічне існування у свідомості суб'єкта цілісної моделі його діяльності, що передбачає (як до початку дій, так і в процесі їхньої реалізації) його виконавську активність.

Крім того, наведена вище структурно-функціональна схема моделі довільної саморегуляції, є, на наш погляд, одним із варіантів реалізації загального положення про те, що «структура процесу, розглянута відособлено від субстрату, зводиться до «внутрішнього механізму» процесу. І, зокрема, до того, як протікає процес, до абстрактного поняття «форми процесу» або способу перетворення змісту. Причому його формальна сторона процесу збігається з поняттям *функціональної структури*» [29, с. 99-100]. А це означає, що наведена вище модель відображає структурно-функціональний аспект форми процесів психічної саморегуляції. У свою чергу, ця форма, як виділена в чистому вигляді, відповідає найбільш стійким та інваріантним процесам регуляції діяльності, співвіднесеним із розмаїтістю її власне психологічних, змістовних й операціонально-виконавських механізмів.

Слід також зазначити, що розглянута вище функціональна структура процесів довільної саморегуляції є, на наш погляд, базисною для реалізації другого – *змістовно-психологічного* аспекту аналізу цих процесів. Причому, останній, припускає аналіз інформаційного забезпечення довільної саморегуляції засобами конкретних психічних процесів, явищ, продуктів психічної активності тощо. Лише реалізуючи тільки цей аспект, можна представити довільну саморегуляцію як живий, упереджений процес внутрішньої психічної активності суб'єкта з усіма особливостями його детермінації, змістовним й особистісним змістом цілей, відношенням до способу їхнього досягнення, умовам діяльності, палітрі індивідуальних особливостей суб'єкта та багатьом іншим чинникам. Конкретний процес саморегуляції як власне психічний процес, існує лише в єдності обох аспектів. Однак реалізувати змістовно-психологічний аспект процесів саморегуляції, не втративши їхню регуляторну суть, можна лише в органічній єдності з одержаними певними рішеннями функціональної структури.

Модель функціональної структури процесів довільної саморегуляції дозволяє аналізувати реальну забезпеченість окремих функціональних ланок і процесу в цілому необхідними психічними засобами. Розгляд будь-якого залученого у цілеспрямовану активність психічного феномену в його співвіднесеності з конкретним блоком регулювання (так само як і оцінювати його причетність до забезпечення певної функції, тобто виявляти його конкретну роль і місце в цілісному регуляторному процесі) дозволяє оцінити узгодженість даного психічного феномена за низкою параметрів (наприклад, за його інформаційним змістом, з огляду на як семантичний, так і аксіологічний аспект) з іншими психічними засобами, які реалізують процес саморегуляції. Тож можливо передбачати і оцінити реальну залученість (або відторгнення) цього чинника в реалізацію того чи іншого регуляторного процесу, а також перебороти характерну для деяких дослідників, які застосовують термін «саморегуляція», пряме співвіднесення різного роду й рівня психічних феноменів з особливостями діяльності або поведінки, минаючи власне процес, що опосередковує й визначає реальний вплив досліджуваних чинників.

Визначаючи значення нормативної моделі психічної саморегуляції як концептуального інструменту психологічних досліджень, слід зазначити, що вона відкриває додаткові можливості й у розв'язанні широкого кола різноманітних (у тому числі традиційних) завдань. і передусім тих, які пов'язані із загальною проблемою дослідження інтелекту та інтелектуальних можливостей студента як у суб'єкта з довільною і цілеспрямованою активністю, формуванням у нього суб'єктних якостей, з їхнім проявом у різних сферах навчальній і професійній діяльності, аналізом основних форм його довільної й цілеспрямованої активності й ін.

Зокрема, стає можливим, наприклад, аналіз власне регуляторних особливостей окремих психічних функцій, властивим окремим видам навчальної діяльності і пов'язаних із цим специфічними складностями в їхній реалізації. З'являється додатковий підхід до оптимального інформаційного забезпечення конкретних видів професійної готовності студента як майбутнього педагога, можливість використання при профдоборі та профорієнтації абітурієнтів принципу сумісності індивідуальних особливостей їхньої довільної регуляторики з профілем і характером відповідних вимог до певної спеціальності. Виявляється необхідність спеціальної діагностики розвитку повноцінної структури регуляторних психофізіологічних процесів, як істотної лінії психічного суб'єктного розвитку конкретного студента. При цьому проблема індивідуального стилю конкретного виду навчальної діяльності студента розширюється і поглиблюється до меж проблеми індивідуального стилю саморегуляції його довільної активності. Виникають власне «регуляторні» аспекти дослідження таких особистісних характеристик, як інтелектуальні здібності, ініціативність, продуктивна самостійність тощо.

Не зупиняючись на різнобічних можливостях використання цієї моделі, варто стисло показати її значення у розумінні суб'єктного психічного, у тому числі в інтелектуальному розвитку студента, і окреслити пов'язану з цим особливу, власне педагогічну задачу.

Структурно повноцінний регуляторний процес найбільшою мірою забезпечує (за рівних умов) успішне досягнення прийнятої суб'єктом цілі. Будь-який структурно-функціональний дефект (недостатня реалізація якої-небудь компонентної регуляторної функції, нерозвиненість міжкомпонентних зв'язків) процесу довільної саморегуляції істотно обмежує реальні можливості студента (в тому числі в його безпосередній навчальній діяльності). Саме тому досконалість функціональної структури регуляторних процесів, є початково необхідною і суттєвою передумовою для успішної реалізації студентом навчальних програм і навчальних практик. При цьому жодна складова психічного розвитку студента (інтелектуальна, вольова, моральна), яким традиційно приділяється основна увага в навчальному процесі, не може автоматично забезпечити досконалість функціональної структури регуляторних процесів.

Якими б психічними засобами не реалізовувалися процеси саморегуляції, що мають недосконалу функціональну структуру, вони не зможуть сприяти ефективній побудові та реалізації самої виконавської активності, так само, як і забезпечити її високу продуктивність. Формування повноцінної функціональної структури процесів психічної регуляції у студента, є спеціальним педагогічним завданням, що має вирішуватися як таке в різних видах доступної студентові довільної активності, на різних етапах його навчання у ВНЗ і за різних форм педагогічної взаємодії викладача і студента.

З викладеного вище випливає, що проблема психічної саморегуляції довільної активності студента, є однією з значущих сторін психологічного дослідження суб'єктного аспекту людського буття. При формуванні всебічного цілісного уявлення про процеси саморегуляції як підґрунтя, основи постають питання про їхню будову, структуру як регуляторних інформаційних процесах. Узагальнена структурно-функціональна модель довільної саморегуляції є необхідним концептуальним засобом змістовного втілення ідей саморегуляції при розв'язанні теоретичних і практичних завдань, пов'язаних із вивченням студента як суб'єкта, який має різні види і форми довільної активності як у навчальному процесі, так і в майбутній педагогічній діяльності.

Структурно-функціональна модель довільної саморегуляції буде неповною, якщо в ній не враховуватимуться особистісно стильові особливості суб'єкта. Якщо взяти до уваги твердження С. Л. Рубінштейна [189] про те, що специфічними способами реалізації психічної активності суб'єкта є «свідомість» і «дія», то можна припустити, що активність людини як індивіда, особистості й індивідуальності здійснюється у формі «дії». Тобто, тих видів активності, що регулюються «свідомістю» у формі процесів, які, у свою чергу, здійснюють саморегуляцію різних видів активності.

Таке виділення двох аспектів єдиного процесу психічної активності суб'єкта у формі двох специфічних способів його існування й може слугувати, на наш погляд, методологічною передумовою для відносно незалежного виділення процесів активності й процесів регуляції цієї активності на кожному з рівнів організації психіки людини. Якщо взяти до уваги,

що індивідуальні форми активності людини здійснюються, з одного боку, згідно із конкретними життєвими обставинами, а з іншого – у тій формі, як вони обумовлюються і детермінуються його індивідуальними властивостями, то за логікою, необхідно виділити дві форми індивідуального стилю: індивідуальний стиль реалізації «дії», тобто різних видів активності, та індивідуальний стиль функціонування «свідомості», тобто саморегуляції цієї активності.

Отже, можна стверджувати, що методологічною та історичною передумовами виділення двох форм індивідуального стилю – стилю активності і стилю саморегуляції – служить визначення «свідомості» та «дії» як двох специфічних способів існування людини. Тож індивідуальний стиль активності й індивідуальний стиль саморегуляції активності варто розглядати як два відповідних індивідуальних способи існування людини. Причому останні взаємозалежні: один передбачає інший і не існує без іншого. Крім того, ці форми нерозривні й у процесі взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю можуть бути представлені в такому вигляді: **людина – саморегуляція активності – реалізація активності – дійсність**.

Узагальнена схема взаємодії суб'єкта з довкіллям має такий вигляд: **суб'єкт – індивідуальний стиль саморегуляції активності – індивідуальний стиль активності – вимоги дійсності**. Звідси можна зробити висновок, що індивідуальний стиль – це індивідуально-типова своєрідність саморегуляції і довільної активності людини. Такий стиль саморегуляції характеризується індивідуально-типовим комплексом його стильових особливостей, до яких можна віднести, *по-перше*, індивідуальні особливості регуляторних процесів, що протікають в основних блоках системи саморегуляції (див. рис. 1). Наприклад, у блоках прийняття цілі, регуляції діяльності, побудови алгоритму дій і блоку оцінки реальних результатів діяльності. Водночас, основні лінії індивідуальних відмінностей у власне структурно-функціональній схемі довільній саморегуляції, її окремих блоках, полягають у нерівномірній розвиненості цих процесів і в специфічних особливостях індивідуального «профілю» регуляції.

По-друге, існують стильові особливості, які характеризують функціонування всіх блоків системи саморегуляції й одночасно є регуляторно-особистісними властивостями (наприклад, самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність). Регуляторно-особистісні властивості в силу їхнього системного характеру можуть бути як передумовами формування того чи іншого стилю регуляції, так і новотворами в процесі його формування. Причому, стильові особливості регуляції з урахуванням їх абстрагування від змістовних аспектів діяльності, уводять діяльність суб'єкта в більш широкий особистісний і більш узагальнений діяльнісний контекст саме через приналежність структури до стилю саморегуляції.

Стильові особливості набувають риси конкретного стилю саморегуляції діяльності й у тому випадку, коли під впливом вимог конкретного виду діяльності та особистісних, характерологічних змінних формується індивідуально-типовий комплекс стильових особливостей регуляторних процесів, тобто реалізується інтегративна функція стилю саморегулю-

вання. При цьому особистісна змінна визначає індивідуально-типові особливості даного комплексу і його характерологічну «канву» у той час, як вимоги дійсності дозволяють визначити особливості регуляторики, що сприяють успіху діяльності, проте недостатньо розвинені для забезпечення її успішності. Важливо й те, що стиль діяльності неминуче пов'язаний з особливостями конкретного виду діяльності, її способами та прийомами, а одиниці індивідуального стилю мають більш узагальнений характер.

Про наявність стильових властивостей довільної активності можна говорити, на нашу думку, лише тоді, коли характерні для даного суб'єкта особливості регуляції мають тенденцію до стійкого прояву в різних життєвих ситуаціях, різноманітних видах діяльності й поведженні. Якщо індивідуальний стиль діяльності описує «темпераментний малюнок» її виконання, то, характеризуючи стиль регуляції, необхідно звертатися до регуляторно-особистісних, характерологічних властивостей суб'єкта діяльності.

Результатом дії інтегральної функції стилю саморегуляції стає формування комплексу індивідуально-стильових регуляторних особливостей, у якому інтегрований вплив особистісних структур вищого порядку (характеру суб'єкта, інструментальних особистісних властивостей), і вимог навколишньої його дійсності. При цьому важливо підкреслити, що стиль саморегуляції не пасивний інтегратор впливу зовнішніх і внутрішніх умов існування суб'єкта, він є результатом акумуляції найтипівіших способів регуляції досягнення цілей, що сформувалися в суб'єкта.

Зрозуміло, що індивідуальний стиль саморегуляції активності містить не тільки і не стільки пристосувальну активність, але й активність суб'єкта, що перетворить навколишній світ і себе як головного об'єкта цієї активності. Саме розвиток уявлень про системоутворюючі функції індивідуального стилю регуляції сприяє розумінню психологічних механізмів формування нових суб'єктних якостей. Ці якості формуються у процесі досягнення цілей або при оволодінні суб'єктом новими знаннями та видами професійної діяльності.

Системоутворююча функція стилю саморегуляції втілюється у суб'єктних властивостях людини, що утворюються у процесі формування стійких стильових проявів регуляторних процесів. Водночас, суб'єктні властивості людини є особистісним характерологічним утворенням, як, наприклад, властивість самотійності.

Стиль саморегуляції реалізується у конкретних видах діяльності. Проте, будучи пов'язаним з особистісними структурами вищого порядку, він включається у загальний контекст життєдіяльності суб'єкта.

Інструментальна функція індивідуального стилю регуляції співвідноситься з індивідуальною специфікою регуляторних процесів, наприклад, планування з урахуванням віддалених або близьких перспектив. У випадку стилю діяльності – ця функція стилю регуляції співвідноситься з індивідуальною специфікою прийомів та способів дій.

У свою чергу, компенсаторна функція індивідуального стилю регуляції полягає в тому, що у суб'єкта діяльності може формуватися такий стиль регуляції, в якому високорозвинені регуляторні ланки й регуляторні влас-

тивості можуть компенсувати функціональні ланки регуляції, які недостатньо розвинені з погляду, власне, вимог успішності діяльності. Як правило, стиль саморегуляції описується індивідуально-типовим комплексом стильових особливостей саморегуляції, що містить у собі такі особливості:

а) сприятливе досягнення успіху (сильна сторона стилю);

б) не сприятливе досягнення успіху, що потребує компенсації (слабка сторона);

в) і, нарешті, ті, що виникають в міру необхідності компенсації відносин між сильною й слабкою сторонами стилю.

У стилі саморегуляції як форми індивідуального стилю активності можуть бути виділені не тільки структурні, але й рівневі характеристики. Останні описуються розвиненістю цілісної системи саморегуляції і відповідно розвиненістю та рівнем взаємозв'язку реалізуючих її функціональних процесів. До структурного ж відносяться ті, які відбивають співвідношення і характер взаємозв'язків (наявність компенсаторних відносин) між функціональними процесами, що протікають в окремих блоках структурно-функціональної схеми системи саморегуляції довільної активності людини. Причому рівневі характеристики, за даними В. І. Моросанової [149], пов'язані з ефективністю стилю саморегуляції і є істотною передумовою продуктивності діяльності, в якій він реалізується. Структурні характеристики, зокрема, специфіка індивідуального «профілю» виразності основних процесів саморегуляції, багато в чому залежить від особистісних, характерологічних особливостей людини. Виділення «сильної» і «слабкої» сторони стилю не є його структурною характеристикою, а визначається зовнішніми вимогами й, зокрема, регуляторними особливостями тієї діяльності, в якій стиль формується. Точніше, відповідністю цих особливостей суб'єктним регуляторним передумовам. Наявність або формування компенсаторних відносин між сильною і слабкою сторонами стилю залежить від вимог до успішності діяльності й рівня мотивації досягнення успіху як у навчальній, так і в наступній професійній діяльності, в тому числі педагогічній. У цьому випадку, формальними підкласифікаторами можуть слугувати структурні характеристики стилів.

Так, зокрема, однією з основних структурних характеристик стилю є «профіль» індивідуальної розвиненості стильових особливостей саморегуляції, і тому власне характер «профілю» (ступінь різнорівневості або акцентуації його складових і характер їхнього взаємозв'язку) вибирається в якості однієї із підстав класифікації стилів саморегуляції. Іншою підставою може слугувати рівень розвиненості й взаємозв'язку включених у профіль стильових особливостей.

У цьому зв'язку В. І. Моросанова [149] виділяє гармонійний тип регуляції, коли всі основні її процеси або ланки розвинені приблизно на одному рівні (згладжений профіль регуляції), і «акцентуований», тобто такий, що характеризується різним ступенем сформованості окремих регуляторних ланок (шпилястий профіль). Вона стверджує, що акцентуований профіль регуляції характеризується не стільки загальним рівнем саморегуляції й взаємозв'язком ланок саморегуляції, скільки специфікою їхнього регу-

ляторного профілю, ступенем розвиненості окремих регуляторних ланок і характером їхніх взаємозв'язків (наявністю компенсаторних відносин).

Якщо взяти до уваги, що змістовним підкласифікатором стилів є поділ їх за ефективністю саморегуляції, яка, у свою чергу, пов'язана з рівневими характеристиками стилю: рівнем розвиненості та взаємозв'язку стильових особливостей довільної саморегуляції, натомість інший змістовний підкласифікатор варто розглядати регуляторно-особистісні властивості, системний характер яких дозволяє припустити їхній зв'язок зі структурними характеристиками стилів й індивідуально-своєрідних способів переробки інформації.

У свою чергу, ці індивідуальні відмінності утворюють деякі типові форми когнітивного реагування, щодо яких досліджувані суб'єкти є одночасно і схожими, і відмінними. Саме тому статус феноменології когнітивного реагування варто розглядати, на думку М. А. Холодної [219], не інакше як основу когнітивного стилю. Якщо ж взяти до уваги, що в різних визначеннях останнього існує своєрідний загальний знаменник, пов'язаний з фіксацією ряду його відмітних ознак, то, за твердженням М.А. Холодної, когнітивний стиль визначається на основі врахування наступних принципів ознак:

- когнітивний стиль – це структурна характеристика пізнавальної сфери суб'єкта, яка свідчить про особливості її організації та не має прямого відношення до особливостей її змісту;

- когнітивний стиль – це індивідуально-своєрідні способи одержання того чи іншого когнітивного продукту, тобто інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності, що може бути протипоставлена її продуктивній характеристиці;

- когнітивний стиль, на відміну від традиційних уніполярних психологічних вимірів, – це біполярний вимір, у рамках якого кожен когнітивний стиль описується за рахунок звертання до двох крайніх форм інтелектуального поведінки;

- до когнітивних стилів не застосовні оцінні судження, тому що представники того або іншого полюса кожного когнітивного стилю мають певні переваги в тих ситуаціях, де їх індивідуальні пізнавальні якості сприяють ефективній індивідуальній адаптації;

- когнітивний стиль – це стійка характеристика суб'єкта, що стабільно проявляється на різних рівнях інтелектуального функціонування й у різних ситуаціях;

- когнітивний стиль – це перевага певного способу інтелектуальної поведінки (тобто суб'єкт, у принципі, може вибрати будь-який спосіб переробки інформації, однак він мимоволі або довільно віддає перевагу якому-небудь певному способу сприйняття й аналізу який відбувається, у найбільшій мері відповідний його психологічним можливостям).

Як впливає з наведених визначень, у розумінні природи індивідуальних інтелектуальних відмінностей, відбулася радикальна переоцінка цінностей. Були переглянуті критерії оцінки інтелектуальних можливостей суб'єкта. Той, хто одержував, наприклад, низькі оцінки при розв'язанні стандартних тестових завдань, у теоріях інтелектуальних здібностей (ін-

телекту) визнавалися інтелектуально неспроможними. У теоріях же когнітивних стилів, навпроти, стверджувалося, що будь-який показник ступеня прояву будь-якого когнітивного стилю – це «гарний» результат, тому що міра виразності того чи іншого стильового полюса характеризує ефективність інтелектуальної адаптації даного суб'єкта до вимог об'єктивної дійсності. Інакше кажучи, у когнітивно-стильовому підході була почата спроба ввести без оцінний погляд на інтелектуальні можливості людини.

Особливий статус стильових характеристик інтелектуальної діяльності був пов'язаний з визнанням їхньої особливої ролі в довільній саморегуляції мотивів і цілі, а також шляхів досягнення останньої. При цьому стильовий підхід розглядається в психології як один з варіантів пояснювальної теорії особистості. Крім того, у теорії когнітивних стилів акцент зміщується, як правило, до проблеми індивідуальності (унікальності) людського розуму й інтелекту й, тим самим, до визнання існування в кожній людині індивідуально-своєрідних мотивів і способів регулювання довільною активністю, спрямованих, наприклад, на сприйняття знань й умінь, так само як і методів їхнього застосування у своїй професійній діяльності.

1.5.9. Інформаційна готовність

Проблема розробки теоретико-методологічних засад психофізіологічного забезпечення готовності, в тому числі інформаційної готовності індивіда до будь-якої діяльності, взагалі, та студентів до педагогічної діяльності, зокрема потребує подальшого вивчення та уточнення. Аналіз робіт [22], [143], [106], [117], [174], [224], [225], [220], [99], [214], [175], [124], [87], [13], [132], [134], [234], [133] та ін., в яких автори намагаються розкрити сутність теоретико-методологічних засад психолого-педагогічного забезпечення готовності, в тому числі, інформаційної готовності індивіда до управління будь-якою діяльністю дозволив встановити, що при дослідженні процесів в системі «суб'єкт-об'єкт», зміщуються акценти, з вектора «людина-людина» у багатовимірний простір «людина-людина-соціальне середовище».

Це означає, що спочатку досліджується фізичне середовище, в якому відбувається конкретна діяльність, далі психофізіологічне і лише після цього – соціальне та соціально-психологічне. З таких позицій і пропонується проводити аналіз та розробку теоретико-методологічних засад психофізіологічного забезпечення готовності, в тому числі інформаційної готовності індивіда до будь-якої діяльності, взагалі, та студентів до педагогічної діяльності, зокрема. Ключовими у вирішенні означеної проблеми є кілька напрямків:

- * створення професіограм та психограм конкретної діяльності; удосконалення правової бази;
- * визначення психологічного та психофізіологічного змісту професійних задач, які вирішують виконавці тієї чи тієї професії;
- * розробка сучасних приладів, методів та методик для проведення психофізіологічних та психологічних досліджень.

Складовими психологічного забезпечення в системі «людина-людина-соціальне середовище» є:

- * розробка методології проведення профорієнтаційної роботи та профвідбору;

- психологічне супроводження діяльності;

- * методи та методики діагностики особистості, педагогічного колективу тощо;

- виявлення груп ризику, професійної деформації особистості на ранніх стадіях;

- * корекційна та профілактична робота з персоналом.

Відсутність серед дослідників єдиної концептуальної схеми вивчення нервової системи хребетних не може бути перешкодою для дослідження та аналізу механізмів її діяльності, однак створює певні труднощі, насамперед на етапі відбору вихідних положень для формулювання напрямків пошуку теоретичних засад для обґрунтування психофізіологічних механізмів організації, побудови та управління діяльністю взагалі, та формування інформаційної готовності до діяльності, зокрема. Для розуміння психофізіологічних механізмів інформаційної готовності індивіда до будь-якої діяльності, взагалі, та студентів до педагогічної діяльності, зокрема, найбільш наочним є розгляд психофізіологічних механізмів організації, побудови та управління руховою діяльністю тому, що у методологічному плані ці механізми по суті майже тотожні психофізіологічним механізмам будь-якої діяльності.

Отже, саме з таких позицій ми і розглядатимемо теоретико-методологічні засади психофізіологічного забезпечення готовності, в тому числі інформаційної готовності індивіда до будь-якої діяльності, взагалі, та студентів до педагогічної діяльності, зокрема.

Найбільш привабливим, на наш погляд, [143], [224], [225], [130], [132], [133] є підхід, де стверджується, що існують окремі нервові мережі, які беруть участь в утворенні сенсорних, моторних та центральних систем у мозку хребетних. Згідно з цією точкою зору на спинальному рівні існують вхідні (сенсорні) шляхи та вихідні (рухові). Завдяки безпосереднім зв'язкам між ними утворюються найпростіші рефлексі, які забезпечують негайні реакції у відповідь на вплив навколишнього середовища. Управління складнішими видами рефлексів та координованих рухових актів (наприклад, локомоціями) здійснюється інтернейронами, розташованими у спинному мозку. Цим пояснюється більш автоматизований характер дій вищих хребетних у відповідь на подразники, що надходять з оточуючого середовища. Стовбур головного мозку, а ще більше кінцевий мозок, вносять свої доповнення в організацію нервових мереж, що підвищує складність поведінки. Ці мережі можуть брати участь у додатковій обробці інформації, більш складних процесах регуляції поведінки. Завдяки їм утворюються центральні системи, які не є безпосередньо ні специфічно руховими, ні сенсорними, але беруть участь в організації механізмів навчання, пам'яті, що лежать в основі утворення «вищих психічних функцій» (адаптивних і пізнавальних здібностей, інформаційної готовності до сприймання та переробки інформації).

Метою цього підрозділу є з'ясування організації, побудови, регуляції та управління, яке здійснюється за допомогою матричної багаторівневої двокільцевої циклічної системи, як основи формування інформаційної готовності управління поведінкою, діяльністю.

Як зазначалось у роботах [22], [143], [106], [117], [174], [224], [225], [220], [130], [133] та ін., в управлінні поведінкою, руховою діяльністю велике значення належить спинальним рефлексам. Однією з важливих їх ознак є те, що процес перебігає в напрямку від сенсорних одиниць до рухових, але ніколи не проходить у зворотному напрямку. За даними останніх досліджень, будь-яка взаємодія між двома нервовими клітинами включає три складові: пресинаптичну, постсинаптичну і посередницьку між обома першими. Остання, у свою чергу, може характеризуватись як дистантна, суміжна, що утворює морфологічний контакт за допомогою синапсів. Класифікацію синапсів здійснюють за різними принципами. Виділяють як види (хімічні синапси, везікули і т.ін.), так і типи синапсів і терміналей, синаптичних контактів тощо, синапсів на окремій невеличкій ділянці соми клітини, дендрита. Спираючись на сучасні дослідження можна констатувати, що нейрон – це клітина, яка з'єднується з іншими клітинами через синапси, що в свою чергу, здійснюють передачу специфічних сигналів, які створюють основу поведінкових актів. Синапси зазвичай утворюють один із трьох типів нейронних елементів:

- вхідні волокна, які ідуть з інших областей і, як правило, закінчуються у вигляді терміналей аксонів;
- релейні нейрони певної області;
- власне інтернейрони.

Таким чином, кожен конкретний синапс може бути утворений будь-яким із згаданих елементів у будь-якому поєднанні. Як зазначає [224], [225], синаптичний пристрій базується на якомусь специфічному засобі взаємодії всіх трьох елементів, що мають назву «синаптична тріада». Ідентифікація рівнів організації різних типів синаптичних мереж здійснюється за синаптичними тріадами.

Найперший рівень організації – розподіл синапсів на окремій невеличкій ділянці соми клітини, дендрита або терміналі аксона. При цьому може мати місце з'єднання у вигляді простої конвергенції (збігу) одразу кількох виходів або простої дивергенції (розходження) на кілька вхідних зон. Послідовні, або реципрокні, взаємодії також можуть мати місце. В усіх цих випадках дана ділянка утворення синаптичної мережі виступає як конкретна, локальна інтегративна одиниця – мікромережа. Часто конкретний вид мікромережі повторюється на клітинах певного типу по всьому шару, формуючи утворення (модуль), за допомогою якого проходить специфічний спосіб обробки та збереження відповідної інформації у локальній матричній комірці. За нашою концепцією, саме тут беруть початок специфічні сенсорні комплекси, які є чуттєвою основою актуалізації відчуттів, енграм, драйвів (біологічна мотивація та емоції як форма оцінки біологічної доцільності поведінкового акту).

На наступному рівні організації у мережу об'єднанні нейрони ділянок, достатньо віддалені одна від одної. Тут передача здійснюється по гілці або стовбуру дендрита або через аксон інтернейрона, чи коллатераль вихідного нейрона. Ці мережі також можна назвати локальними, оскільки вони не виходять за межі конкретної ділянки. Вони забезпечують переважно поширення активності за межі локальної ділянки або забезпечують протилежні взаємодії між сусідніми інтегративними одиницями у межах локальної ділянки. За нашою концепцією, на цьому рівні забезпечується утримання необхідного збудження, що сприяє диференціації порогів чутливості відповідних локальних матричних комірок і функціонуванню орієнтовно-пошукової діяльності.

Вищий рівень організації характеризується наявністю з'єднань між різними ділянками. Зазвичай, кожна конкретна ділянка отримує входи і як, правило, дає виходи на кілька інших областей. На цьому рівні також діятимуть принципи конвергенції, дивергенції та інтеграції різноманітної інформації. Крім того, забезпечуються зворотні зв'язки між різними ділянками і всередині них. При цьому локальні зворотні зв'язки входять до складу протяжних мереж. На нашу думку, саме це створює умови для формування специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів та регіональних матричних комірок. На цьому рівні формуються специфічні сенсорні комплекси і специфічні сенсорні синтези з використанням сенсорної інформації різних модальностей, актуалізуються старі і будуються нові еграми, утворюються регіональні, сегментарні та уточнюються локальні матриці. Це забезпечує перехід до більш складних сенсорних синтезів та ще більшої диференціації відчуттів.

Наступний за складністю рівень передбачає наявність послідовного з'єднання одразу кількох областей, що утворює шлях або систему. Частіше за все роль таких шляхів або систем зводиться до передачі інформації з периферії до центральної нервової системи (варіант організації сенсорної системи) чи з центральних відділів до периферії (варіант організації моторної системи). На будь-якому з таких шляхів часто виникають зв'язки, що йдуть у протилежному напрямі для забезпечення спадного, висхідного або центрифугального управління. Ймовірніше за все, на цьому рівні відбувається подальше ускладнення регіональних, сегментарних та локальних матриць, які містять у собі як філогенетичні, так і онтогенетичні енграми, укрупнення інформаційного алфавіту і вперше утворюються умови для повноцінного формування орієнтовно-пошукової діяльності, цілі, мотивації, емоційної реакції, дії, психічного образу. За рахунок зв'язків, що йдуть у протилежному напрямку, забезпечується спадне, висхідне та центрифугальне управління. Ми вважаємо, що саме тут вперше виникають умови, які забезпечують функціонування активної форми процесу прийому та переробки інформації, тобто сприймання.

Нарешті найвищий з виявлених на сьогодні рівнів – система, що поєднує між собою ряд ділянок, які беруть участь в управлінні поведінкою організму в цілому. Такі мережі характерні для управління вищими функціями моторних і сенсорних систем, багатьох центральних систем і мають

назву «розподільні системи». За нашою концепцією, саме на цьому рівні відбуваються:

- остаточне оформлення специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів, розподільних матриць, де відбувається актуалізація старих і формування та запам'ятовування нових енграм;
- перехід від реактивної форми відображення (відчуття) до активної (сприймання); ускладнення орієнтовно-пошукової діяльності, мотиваційно-пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфери;
- становлення складнокоординаційних видів діяльності;
- включення повною мірою функціональної системи з двома кільцями управління.

Сьогодні ні в кого не викликає сумніву той факт, що основу нервової організації складають синаптичні мережі. Аналіз експериментальних даних дає змогу виявити і сформулювати складну послідовність етапів формування специфічних синаптичних контактів, а саме весь процес охоплює час від моменту появи нейрона, захоплює стадії міграції, диференціювання та закінчення визрівання кожної частини клітини.

Аналіз результатів проведених досліджень дає підстави припустити, що на формування синаптичних контактів у нервовій системі значний вплив мають генетичні й епігенетичні фактори. Зокрема, виявлено конкуренцію за володіння синаптичними ділянками, що спостерігається у процесі нормального розвитку. Втрата певного типу синаптичних терміналей стимулює розростання і утворення аксонних виростів, які мають високу рухливість та здатні проростати до вакантних місць [143], [106], [174], [224], [225], [130] та ін. Аналогічна картина спостерігається в ряді відділів нервової системи. Це дає змогу припустити, що будь-яка клітина запрограмована на створення певної кількості синапсів, матричних комірок і при пошкодженні намагається відтворити необхідну кількість з'єднань, матричних комірок, незважаючи на те, що останні можуть утворюватись у невідповідних місцях. Крім того, умови, за яких розвивається організм, також сприяють перемозі в цій конкурентній боротьбі тих видів невротичних контактів, які краще забезпечують адаптивні можливості індивіда у заданих умовах.

Відтак для підвищення ефективності організації, побудови рухової діяльності, поведінки і управління нею важливе значення мають умови формування специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів, відповідних матриць які сприяють оволодінню та управлінню руховою діяльністю, поведінкою.

Розглянемо деякі загальні механізми сенсорної переробки інформації на рівнях рецепції, нейронних мереж, відчуття та сприймання. Процес перетворення різних форм енергії на єдину мову нервових сигналів можна розглядати як перетворення аналогових сигналів на цифрові. Можна вважати, що передача інформації з ділянки сенсорного стимулу до ділянки імпульсного розряду проходить у чотири стадії (перетворення, генералізації рецепторного потенціалу, електротонічного поширення потенціалу, генералізації імпульсу). Специфічність сенсорної відповіді зосереджена

у молекулярних механізмах чутливої мембрани. Кодування інтенсивності подразника пов'язане з перетворенням градуальних рецепторних потенціалів у частотний імпульсний код. Адаптація визначає профіль відповіді, який значною мірою залежить від часової розмірності, при цьому спостерігається тенденція до підвищення чутливості за умови зміни стимулу. Розподіл популяції рецепторів визначає просторову організацію інформації, яка надходить. Усе це не суперечить класичним поглядам на природу, властивості та закономірності функціонування відчуття, сприймання, теорію формування психічного образу.

Як зазначалось вище, всі нервові мережі, які входять до складу провідних шляхів, організовані за модульним принципом і становлять сенсорну систему. В різних сенсорних системах ці мережі мають ряд спільних властивостей (дивергенцію та конвергенцію). Так, аксони, що надходять, можуть дивергувати до кількох центрів одразу, а аксони з різних джерел – конвергувати в одному конкретному центрі. Формування ланцюгів зв'язку зумовлене наявністю часової послідовності у передачі подразника. При цьому завдяки дивергенції на наступних рівнях деякі зв'язки можуть організовуватись паралельно через відповідні матриці і різні форми інформації можуть передаватись та сполучатися водночас. Дослідники виділяють специфічні, неспецифічні та відцентрові шляхи, які утворюють зворотний зв'язок. Специфічні сенсорні шляхи спеціалізуються на точній передачі сенсорної інформації, неспецифічні використовуються для сенсорної інтеграції та регулювання поведінки всього організму в цілому. Все це забезпечує умови перебігу аналітико-синтетичної діяльності. Виходячи з цього можна припустити, що орієнтовно-пошукова діяльність, програмування дій, поведінки, та їх зіставлення започатковуються саме в цих сенсорних мережах та відповідних матрицях. Властивості рецептивних полів у загальному вигляді відображають зростаючий ступінь складності переробки інформації. Центр нервової системи частіше за все складається з трьох елементів: входних та вихідних волокон і внутрішніх (вставних) нейронів. Існує два види вставних нейронів – ті, що забезпечують горизонтальні взаємодії, і ті, завдяки яким здійснюється пряма передача інформації між входними та вихідними волокнами (біполярні клітини). Горизонтальні зв'язки існують у двох рівнях: перший (горизонтальні клітини) – рівень рецепторного входу; другий (амакринові клітини) – рівень виходу до гангліозних клітин. Амакринові клітини забезпечують функціонування різноманітних реципрокних та послідовних синаптичних зв'язків, які відбуваються на рівнях та відповідних матрицях, що задані складністю переробки інформації. Таким чином здійснюється пряма передача сигналів до вихідного нейрона та локальна переробка сигналів у вставлених нейронах і локальних нейронних мережах. Ймовірніше за все, саме така організація нейронних мереж забезпечує умови актуалізації формування та збереження енграм у відповідних матрицях, а на їх основі специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів і, як наслідок, образів сприймання.

Поряд з точною передачею ознак стимулу рецептори мають здатність посилювати деякі властивості ознак. Очевидно, це також є

невід'ємною ланкою функціонального процесу, який відбувається на рівні внутрішніх синаптичних мереж, що мають здатність до поступового ускладнення організації ієрархічної побудови сенсорних шляхів. Результатом стимуляції сенсорної системи є поведінкова реакція організму. В індивіда вона може виявлятися як у зовнішній, так і у внутрішній формах. Внутрішнє відтворення внутрішньо усвідомленого образу стимулу дає змогу планувати, обирати оптимальний тип поведінкової реакції. Процес формування внутрішнього образу, що включає розпізнавання стимуляції, диференціацію та розрізнення властивостей стимулу в нейрофізіології визначається як сприймання. Найпростішою властивістю сприймання є виявлення наявності стимулу. Для цього необхідно, аби стимул мав мінімальну інтенсивність (поведінковий поріг). З точки зору психології це прерогатива відчуття, тому в кожному окремому випадку ми будемо вносити уточнення в термінологію, що прийнята в нейробіології та нейрофізіології.

Таким чином, говорячи про поведінковий поріг, ми вважатимемо, що йдеться про поріг чутливості (властивість відчуття). Причому кожний рецептор має свій характерний для нього мінімальний поріг, який забезпечує якісне відчуття та реагування на специфічний подразник мінімальної сили. Як показали С. Гехта, С. Шлаєр та М. Піррен (див. огляди у монографіях [143], [224], [225], [130], [117], [174], для передачі інформації сенсорним шляхом потрібно, щоб відбулась сумація кількох рецепторних реакцій. Так, для стимуляції рецептора ока (фоторецепція сітківки) достатньо одного фотона, але для стійкого сприймання необхідна одночасна активація близько семи рецепторів. Тому поведінковий поріг дещо вищий, ніж поріг чутливості окремого рецептора. Це правило справедливе для більшості сенсорних систем.

Наступна важлива характеристика стимулу – кількісна. В сенсорних системах при зміні стимулу змінюється у кількісному виразі і реакція відповіді. Встановлено також, що в сенсорній системі поведінкові відповіді тісно корелюють з імпульсними розрядами нейронів на послідовних рівнях (за нашою концепцією у відповідних матрицях розташованих на різних рівнях управління).

Просторове розрізнення в окремих сенсорних системах залежить від розподілу локальних стимулів і здатності системи виявляти місце їх локалізації, тобто відповідної матриці, або матричної комірки. Здатність до просторового розрізнення мають зорові, слухові та соматосенсорні системи. Встановлено, що слабка стимуляція активізує переважно прямі шляхи, які забезпечують елементарне виявлення стимулу, і тільки при підвищенні потужності впливу в сенсорних системах починають функціонувати горизонтальні зв'язки, що приводить до підвищення чіткості просторового розрізнення. За нашою концепцією, це перший крок переходу від реактивної форми відображення до активної, від відчуття до сприймання. Цей перехід здійснюється завдяки утворенню сенсорних модулів, матриць та специфічних сенсорних комплексів, що є водночас необхідною умовою формування індивідуального моторного та сенсорного полів.

Як свідчать результати нейрофізіологічних досліджень [143], [106], [117], [174], [224], [225], [220], [99], [130], [132], [133] навіть для найпростішого сприймання потрібна участь сукупності нейронів та їх зв'язків, налаштованих на координоване поєднання одночасно кількох якостей стимулу. Ця сукупність якостей становить характеристику ознаки, а механізм, завдяки якому нейрон або нейронний ланцюг більше, ніж інші, зорієнтований на стимул, можна назвати вилученням або (виділенням) ознаки. Так, розрізнення двох крапок, а також вилучення ознак при аналізі просторових характеристик подразника пов'язані з механізмами латерального гальмування та іншими видами взаємодії у сенсорних шляхах, що сприяють посиленню контрасту між стимульованими та нестимульованими ділянками, матричними комірками або матрицями.

Ще однією особливістю сенсорних систем є їх здатність до розрізнення якості стимулу. За аналітичного способу розрізнення кожна із субмодальностей зберігає свій індивідуальний характер. При синтетичному – кожна окрема якість суттєво відрізняється від сформованого на її основі цілого. При кожному перетворенні із сенсорної інформації виділяються нові знання. Чим вище і більше інстанцій, через які передається нервовий імпульс на шляху до мозку, тим менше в ньому загальної кількості інформації, тобто вона втрачає у деталях, а виграє в узагальненні. Вся діяльність нервової системи ґрунтується на виявленні змін у структурі сигналу, а головною стратегією є порівняння. Відмінності підкреслюються і виділяються, а їх відсутність залишається непоміченою. Основний механізм порівняння побудований на принципі протиставлення збуджувальних та гальмівних впливів. За нашою концепцією, це стає можливим лише за умов матричної багаторівневої двокільцевої циклічної організації нервових мереж. Процес посилення і зниження активності на вході нейрона забезпечує прояв аналітико-синтетичних можливостей системи, що конче необхідно для ретельного аналізу стимулу, який пред'являється та поступово перетворюється на образ. Прості «спарювання» збуджувальних та гальмівних впливів (біполярні утворення) є основою побудови нейронних ланцюгів у всіх сенсорних системах, а також невід'ємною умовою функціонування матричних комірок, відповідних матриць, орієнтування, уваги, апарату прийняття рішення, апарату, що звіряє та апарату побудови програми дії.

Отже, у людини образ сприймання формується водночас на різних рівнях узагальнення із застосуванням відповідних матриць: а) на найвищому рівні фіксується лише наявність стимулу, який пред'являється; б) нижче розташовані рівні здатні виділяти орієнтацію стимулу стосовно фону, інші відповідають за аналіз деталей цього стимулу. При цьому в одних випадках може бути достатнім виявлення лише самих загальних властивостей об'єкта, що сприймається, в інших необхідний детальний аналіз. Слід зазначити, що при побудові багаторівневих загальних схем, які дають змогу розпізнавати образи, незважаючи на викривлення, сенсорні системи можуть враховувати викривлення вхідного сигналу.

Додаткову інформацію про об'єкт, що входить у дане сенсорне повідомлення, дає контекст. Здатність використовувати контекст робить сис-

тему сприймання людини значно складнішою, удосконаленою та гнучкою [143], [117], [174], [220], [99], [130], [132], [133] та ін. Контекст задає правила, за якими будується наш перцептивний образ. Завдяки контексту ми знаємо, чого нам слід очікувати, і маємо змогу осмислено інтерпретувати наші сприймання. Чим більше ми знаємося на тім, що відбудеться у майбутньому, тим легше сприйняти те, що відбувається зараз. Для повного використання контекстної інформації сприймання повинно відставати від отримання сенсорної інформації перцептивними системами в часі (від 0,07 до 0,12 с). Окрім контексту, на точність та якість сприймання впливає кількість інформації. Надмірна інформація дає змогу вибірково концентрувати увагу на окремих фрагментах стимулу, передбачати наступні його частки, зосереджуватись на основних моментах, що несуть основний зміст. Використання контекстної інформації для інтерпретації сенсорного повідомлення неможливе без виділення ознак та їх зіставлення з даними та припущеннями, які містяться у минулому досвіді. При цьому сам процес зіставлення не може бути довільним. Завжди має місце очікування сенсорних подій, що мають відбутися. Це очікування ґрунтується на відомостях про щойно здійснені події.

Побудова та перегляд очікування під час інтерпретації сенсорного повідомлення ([143] [106], [117], [174], [224], [225], [220], [99], [130], [132], [133]) називають процесом активного синтезу, в ході якого сенсорна система повинна будувати та перевіряти гіпотези водночас на кількох рівнях або послідовно на кожному конкретному рівні чи в ряді рівнів, зіставляючи отримані дані з цілим. Характеристики подразника можуть бути інтерпретовані як осмислені повідомлення тільки за умови спільних зусиль з боку сенсорного аналізатора, процесів пам'яті та мислення. Здійснюючи аналіз через синтез, система розпізнання образів розглядає задачу з усіх можливих боків. Коли очікування не виправдовуються або контекст відсутній, система працює повільно, спираючись виключно на сенсорні дані. Оперуючи у знайомій та легко прогнозованій ситуації, система функціонує швидко та ефективно, відбираючи для аналізу достатню кількість даних, за допомогою яких підтверджуються поточні очікування і доповнюються дані, які недоотримані від сенсорних систем відповідно до сформульованої внутрішньої моделі (енграми, схеми, образу). Потреби в активному синтезі задовольняються завдяки діяльності оперативної пам'яті, що реєструє результати поточного аналізу. Завдяки використанню цих синтезів у подальшій діяльності результати аналізу з оперативної пам'яті індивіда переходять у довгострокову, тобто утворюють онтогенетичні неграми, які і зберігаються у матрицях, розташованих на відповідних рівнях управління. За нашою концепцією, це одна з умов формування психічного образу взагалі та образів майбутньої поведінки, дії, діяльності зокрема.

У розпізнаванні образів має місце ситуація, завдяки якій сенсорні системи будують сприймання із окремих актів розрізнення. Проте частіше за все ми маємо справу з ситуацією, в якій у формуванні образу сприймання бере участь велика сукупність нейронів і мереж матричних комірок і матриць, і хоч ці сукупності перекриваються одна одною, за їх допомогою

створюються диференційовані відповіді. При цьому вихідним пунктом є аналіз окремих нервових компонентів. Дослідження V. B. Mountcastle (див. огляди в монографіях [143], [117], [174], [224], [225], [130], [132]) та ін. показали, що найменша виявлена одиниця анатомічного представництва – бочонок – є еквівалентною за розмірами основній функціональній одиниці – колонці. Вважають, що процеси, які відбуваються всередині колонки, стосуються тільки початкових етапів переробки сенсорної інформації в корі. Таким чином, відкриття колонок, тонких деталей соматотопіки та численних представників поверхні тіла наближають нас до розуміння механізмів сприйняття. Окрім того, T. A. Woolsey, H. Van der Loos (див. огляди в монографіях [143], [117], [174], [224], [225], [130], [132]) та ін. встановили, що колонка (бочонок), складають морфологічну і, водночас, функціональну одиницю, в якій відбувається мультисенсорна інтеграція. За нашою концепцією мультисенсорна інтеграція стає можливою завдяки функціонуванню локальних, сегментарних, регіональних та розподільних матричних ячеек та відповідних матриць.

Для нормального функціонування організму в навколишньому середовищі необхідно безперервно співвідносити інформацію, яка надходить із цього середовища до мозку, до сенсорних систем з результатами здійснення тих чи інших дій. Останні неможливі без відповідних органів та специфічної організації нервових мереж, які управляють ними, тобто рухових систем. Для розуміння цих процесів важливо виділити базову одиницю нервової організації, яка пов'язана з моторною функцією. Тривалий час такою вважали рефлекторну дугу. Однак сучасні дослідження показують, що рухова система організована на тих самих засадах, що й нейронні мережі всієї нервової системи, тобто за принципом рефлекторного кільця. Нагадаємо, що інформація в організм потрапляє через сенсорні системи (аферентними шляхами), а виходить через рухові системи (еферентними шляхами). На клітинному рівні залози та м'язи є не що інше, як модифікація основних клітинних схем (нейронів). Рухові шляхи впорядковані в мережі та з'єднані на засадах, що мають багато спільного з розглянутими вище умовами функціонування сенсорних шляхів. І тут основні механізми діють на рівні периферійних рухових органів, нейронних мереж, поведінкових актів.

Розвиток спеціальних синаптичних ділянок залежить від багатьох різноманітних чинників. Пресинаптичні та постсинаптичні процеси та позаклітинний матрикс роблять свій внесок у суворо запрограмовану послідовність взаємодій. У цьому процесі беруть участь як хімічні, так і електричні фактори. Аксони від кількох пресинаптичних клітин вступають у конкуренцію за право утворити вхід на одній із постсинаптичних клітин, що сприяє підвищенню адаптивних можливостей, пластичності, навчінню. Синаптичний ганглії – не проста передавальна станція, а локальна система, яка здатна приймати власні рішення. Контроль її функціонування здійснюється як нервами, так і гормональними вхідними сигналами, завдяки яким інтегруються впливи. Період прийняття рішення може тривати від кількох мілісекунд до кількох хвилин. За його тривалістю оцінюється ефективність

діяльності симпатичної нервової системи [143], [117],[174], [224], [225], [130], [133] та ін.

При виділенні елементарних одиниць рухової поведінки звичайно йдеться про рефлекси, які є основою для створення складніших форм поведінки, або комплексні фіксовані дії (стереотипні послідовні дії), що генеруються самим організмом чи запускаються зовнішніми сигналами. Порівнюючи рефлекс та комплексні фіксовані дії, можна констатувати, що рефлекс – це простий стереотипний та репродукований руховий акт, тоді як комплекс фіксованих дій – це складний руховий акт, який включає специфічну часову послідовність кількох компонентів. Рефлекс запускається завдяки дії подразника, а величина рухової реакції пропорційна силі подразника.

Комплекс фіксованих дій запускається внутрішніми сигналами або зовнішніми стимулами, які відіграють важливу роль тригерів, що викликають реакцію типу «все або нічого». [22], [143], [174], [224], [225], [130], [132] та ін. довели, що локомоції пов'язані з управлінням здійснюється спинним мозком та вищими руховими центрами. Всі вони об'єднані у загальну схему нервової регуляції рухів, де головним елементом є центральні генератори програм, що знаходяться у спинному мозку. Ці генератори включають у себе нервові механізми, завдяки яким забезпечується координована ритмічна вихідна активність мотонейронів, що іннервують виконавчі органи – м'язи. У свою чергу, діяльність центральних генераторів програм запускається й регулюється спадними впливами, які формуються у вищих рухових центрах, що розташовані на кількох рівнях ієрархічної системи регулювання рухів.

Наступним складовим елементом системи управління є сенсорні входи, завдяки яким активується або спинний мозок, або вищі центри, а також канали зворотного зв'язку, через які надходить інформація як від різноманітних за призначенням рецепторів, так і в межах самої центральної нервової системи – від центрів, що розташовані нижче, до центрів, які розташовані вище (так звана «центральна петля», або копія еферентації). Таким чином, центральні генератори програм займають провідне місце у будь-якій системі управління локомоцією. Виділяють кілька різновидів нервових мереж, відповідальних за ритмічну активність на вході генератора: модель **A** із поліцентрами; модель **B** з замкнутою петлею; модель **B** з пейсмейкером.

Гіпотеза «багаторядного та багат шарового кільця» (замкненої траєкторії) як основної структури спинального автоматизму крокуючої кінцівки добре узгоджується з даними сучасних досліджень у галузях біомеханіки, нейробіології, нейрофізіології, психофізіології, теорією домінанти, а також з ідеями [22, [143], [174], [224], [225], [130], [132] та ін., що стосуються управління локомоціями.

До цього часу ми розглядали найпростіші механізми, що лежать в основі побудови і функціонування локомоторних актів, жорстких поведінкових програм, які регулюються і здійснюються завдяки нервовим центрам, розташованим у спинальному мозку або у стовбурі головного мозку хребет-

них. Для уточнення дії механізмів організації, побудови та управління рухами, руховою діяльністю, поведінкою необхідно розглянути, як мінімум, два аспекти. Перший стосується морфологічної основи та фізіологічних механізмів функціонування систем, керованих сегментарним апаратом. Другий – управління руховими функціями в контексті діяльності організму в цілому. Часткове уявлення про ці процеси та механізми дають: концепцію про командний нейрон (окремий нейрон, нервово волокно), який запускає цілісний поведінковий акт; концепцію ієрархічної організації систем управління, за якою центри, що розташовані нижче, підпорядковуються тим, які розташовані вище. На нашу думку, це певною мірою вказує на місце знаходження матричних комірок, матриць, і розташування окремих енграм та умови їх актуалізації й використання.

Слід зазначити, що більшість рухів, що управляються на спинальному рівні можна віднести до комплексних фіксованих дій. У цьому разі роль командних нейронів зводиться до запуску та регулювання відповідної рухової програми. Нейрони-тригери можуть запускати відповідну рухову програму, але не брати участі в її здійсненні. Воротні нейрони можуть підтримувати або видозмінювати відповідну рухову програму за умови постійного збудження (управління позними та ритмічними рухами). Командні нейрони беруть участь в управлінні і складних комплексних фіксованих діях (маніпулювання, комунікація, харчова та статеві поведінка тощо). При запуску або видозмінненні рухових команд великого значення набувають механізми функціонування сенсорних каналів, що здійснюють вплив на всіх рівнях організації діяльності мотонейронів до клітин, які керують самими командними нейронами. Отже, можна зробити висновок про те, що за конкретний поведінковий акт відповідає не один командний нейрон, а мережа таких нейронів, що мають численні «ворота», стан яких залежить від багатьох чинників, у тому числі й від перелічених вище. Таке управління не може бути здійснене без ієрархічно побудованої системи. Слідом за [22], [143], [174], [224], [225] та ін., а також спираючись на аналіз власних досліджень [130], [132], [133], ми будемо виділяти ієрархічні рівні організації, які обслуговують управління та регуляцію рухів, дій, діяльність, поведінку і відрізняються за функціями, локалізацією, аферентацією і строком виникнення в процесі філогенезу.

1 – матриця формується на базі рівня А – рівня моторики тулубу та його сегментів. У ній актуалізуються:

- механізми, що забезпечують тонічні «грунтовки» для фазичних скорочень м'язів;
- регуляції їх збудження;
- реципрокні іннервації та денервації антагоністів;
- регуляції пози, затискові рухи та дії;
- управління стато-інетичними рефлексам;
- в основному корекційний процес узгодження ефекторної активності кожного м'яза з його довжиною.

Не виконуючи у індивіда майже ніяких самотійних рухів, крім позних і мимовільних, а лише фонову роль, ця матриця використовує тільки вну-

трішню аферентацію (управління здійснюється лише внутрішнім кільцем), забезпечує умови актуалізації та функціонування безумовних рефлексів, філогенетичних енграм, специфічних сенсорних комплексів, диференціацію відчуттів, специфічних сенсорних синтезів даного класу.

2 – матриця формується на базі рівня **Б** – тім'яно-паллідарний рівень синергій та штампів. Інформацію про положення і рухи власного тіла, про всі явища, які відбуваються на периферії отримує від системи «блідих тіл зорових бугрів». Має здатність управляти та підтримувати точність руху в часі, повторність та своєчасність перехресного чергування рухів кінцівки. Зв'язок з екстрапірамідальною (субкортикальною) системою забезпечує:

- управління м'язових груп /в нашому дослідженні основні (базові), допоміжні та супутні групи м'язів/;
- боротьбу з реактивними силами;
- сприяє виникненню динамічно стійких рухів на основі тангорецепторної аферентації.

Зазвичай, ця матриця забезпечує функціонування фонових рівнів. Як провідна – проявляється у вигляді виразної міміки, пластиці, емоційно забарвлених рухах. Вона реалізує ефекторику через тетанусні спайкові процеси, очолює на одній зі щаблів розвитку всю соматичну моторику. Хоча провідна аферентація переважно пропріоцептивна, але на відміну від матриці **1**, вона проявляється як суглобно-кутова, геометрична пропріоцептика швидкостей та положень, до якої приєднується ще дуже широкий комплекс загальної екстероцептивної чутливості (протопатичної, епікритичної) з притаманним цим рецепціям точних диференційованих за місцем розташування, інтенсивністю та якістю. Крім того всі ці рецепції (як пропріоцептивні, так і такі що доповнюють їх екстероцептивні дотикові) на цьому рівні організації матриці здійснюють побудову та управління рухами, їх шифрування і корекцію, використовуючи схематичний образ координації руху, його схематичний геометричний образ, онтогенетичні енграми, диференціацію відчуттів, образи сприймання. Сенсорний синтез у цій матриці є повністю пропріоцептивним, утвореним за допомогою пропріомоторних відправлень та реакцій, і може досягати високого розвитку та диференціації. Дана матриця забезпечує функціонування шерегу координаційних властивостей, а саме:

- здатність до ведення високо узгоджених рухів всього тіла, залучаючи до узгодженої роботи швидку та повну аферентаційну сигналізацію про всі динамічні процеси, які відбуваються на периферії;
- здатність чітко та налагоджено вести рух у часі, забезпечувати своєчасність послідовності рухів всіх кінцівок при локомоціях, об'єднувати їх у загальний ритм тощо. Являючись основою для формування образу координації, моторного образу дії матриця – **2** задаючи часову та ритмову структуру руху, дії, діяльності вносить внутрішній пропріомоторний ритм до цього руху, дії, діяльності які регулюються матрицями, що розташовані на більш високих рівнях управління, організації та побудови;
- прихильність до штампів і абсолютного копіювання рухів як ритмічних так і одноразових, що досягається за рахунок постійного пристосо-

вування м'язових добавок адекватних змінам силового поля (зовнішнього та внутрішнього). Якщо організму вдається знайти структури, які забезпечують динамічну стійкість руху, то він припиняє використовувати фазичні тетанічні залпи, реактивні сили, що збивають і набуває можливість використовувати ці сили з максимальним для себе зиском. Відсутність дистанційних рецепторів та їх синтезу, що приводить до оволодіння зовнішнім простором, перешкоджає у повній мірі самотійно формувати моторне і сенсорне поля. Слабкий зв'язок із вестибулярною системою та мозочком не дозволяє управляти значною кількістю самотійних рухів. За наявності матриці, що розташована на вищому рівні, матриця – **2** – забезпечує всю внутрішню координаційну організацію локомоторних рухів, але в абстрактному вигляді, по за конкретною ситуацією. Отже, на цьому рівні функціонування у матриці не закладена можливість до самотійного формування цілей і мотивів. За мотивами та потягами провідного рівня тут поступово виробляються нові рухові комбінації, нові синергії, які заміщають первісні тимчасові образи координації, що побудовані завдяки провідному рівню для даного рухового рівня, або актуалізується здатність використовувати вже готові автоматизми (координаційні структури, координаційні образи тощо), що містяться у фонді цього рівня.

3 – матриця формується на базі рівня **С** – корково – стриарному рівні просторового поля і відноситься до пірамидно-кортикальної системи. Має два виходи до ефекторної периферії: пірамідальний та екстрапірамідальний.

Характерною ознакою функціонування цієї матриці є: – провідна роль зорової аферентації;

- метричність, об'єктивованість, широкість, гомогенність;
- аперіодичність та переключаємість прийомів і траєкторій руху (пластичність психіки);

- точна оцінка розмірів та форм руху і як наслідок – ефективне цілеспрямоване досягнення запланованого результату;

- диференціація та розподілення руху на елементи, виходячи з індивідуального досвіду суб'єкта (наявний локомоторний фонд);

- забезпечення пересування тіла у просторі за рахунок аферентації (яка перероблена та упорядкована у вигляді образів сприймання сенсомоторної інформації, що надійшла від синтезів теле-пропріо-тангорецепторики). Як фоновий цей рівень бере участь в управлінні смисловими рухами, що пов'язані з переміщенням тіла у просторі. Як провідний – в усіх видах локомоцій балістичних, наслідувальних та ін. рухах. Рухи, що управляються через дану матрицю, дуже мало пов'язані з позою власного тіла та з позиціями проміжних ланок самої кінцівки, яка рухається і дуже сильно – із зовнішнім простором через відповідні аналізаторні системи. Функціонування матриці **3** має складну систему переробки аферентації (перцептивна модель поведінки), що пов'язано з діяльністю як зовнішнього, так і внутрішнього кілець, і розподіляється на дві підрівневі матриці **3.1.** та **3.2.**

Підрівнева матриця 3.1.:

- регулює точність;

- допускає значно більшу варіабільність рухів або їхніх елементів в умовах, які є неадекватними до смислової задачі, що дозволяє в свою чергу організувати пристосування рухів до різних умов середовища гнучкіше та тонше;

- сполучає позне і суглобно-кутове переключення із збереженням просторової тотожності (конгруентності).

Підрівнева матриця 3.2.:

- відіграє вирішальну роль для тих рухів, де необхідні влучність, точність і т. ін.;

- зберігає здатність до переключення, що має місце при функціонуванні підрівневої матриці **3.1.** і у випадку збереження геометричної тотожності у вигляді геометричного образу через будь які м'язові системи, будь які іннервації за будь яких масштабів.

Отже, підрівнева матриця **3.1.** використовує безпосередньо заданий просторовий контур руху (образ координації, геометричний образ, моторний образ).

На відміну від неї, підрівнева матриця **3.2.** використовує заданий, чи то такий, що уявляється як геометричний образ, моторний образ, образ виконання руху, дії, діяльності без обмежень щодо місцезорозташування та масштабу;

- високого удосконалення досягає орієнтування у просторі, точність цільових локомоторних переміщень;

- збільшується обсяг виконання одноразових, нестереотипових цільових дій, здатність до навчання, імпровізації нових рухових комбінацій. На основі минулого досвіду, закладається можливість переходу від драйв-рефлексу до емоційно-мотиваційної сфери (у психологічному змісті цього поняття), до предметних дій, рухливих та спортивних ігор, цілеспрямованому навчанню, поведінці.

Матриця 4 – формується за участю тім'яно-передмоторного рівня **Д**-рівня предметних дій, який відноситься до пірамідно-кортикальної системи і забезпечує:

- рішення смислової задачі;
- складання логічно зв'язаних послідовних рухів, дій;
- управління рухів із предметами.

Телерецепторна аферентація забезпечує актуалізацію та формування філо і онтогенетичних енграм, образу координації руху, геометричного образу, моторного та сенсорного полів адекватних ситуації, моторного образу руху, образів виконання руху, дії, діяльності, образу потрібного майбутнього, на основі функціонування зовнішнього і внутрішнього кілець. Як провідний – цей рівень забезпечує майже всі смислові рухи в тому числі графічні та мовні координації. Як фоновий – використовується лише як вищий автоматизм (мовлення, письмо тощо).

Провідною аферентацією є психологічний образ предмету у широкому розумінні (як такий, що полегшує і конкретизує абстрактні дії). Такий, що формується за допомогою більш глибоких узагальнень та значно складніших взаємодій між сенсорними і мнемічними складовими (перцептивна

і концептуальна модель поведінки, модель потрібного майбутнього) ніж синтези, які були розглянуті нами при функціонуванні нижче розташованих матриць, наприклад, – матриця **3**.

Провідним мотивом матриці **4** є не сам предмет, а смисловий бік дії з цим предметом, незалежно від того, чи є він у цій дії об'єктом або знаряддям. Аферентаційними системами матриці **4** є функціональні системи, завдяки яким осмислюється предмет, сприйнятий чуттєво, послідовність і порядок дій, які з ним відбуваються. Смислова структура рухового акту визначається змістом задачі, що виникла. Вона сама визначає сенсорно-гностичний синтез, який є адекватним щодо цієї задачі, і провідний рівень побудови та управління цим руховим актом.

Руховий склад об'єднує в собі як функцію задачі, так і її виконавця, що значною мірою притаманне спортивним іграм, видам діяльності, поведінки, де необхідним є прояв «тактичного мислення». На рівні управління, що забезпечує ця матриця, замість геометричної форми з'являється схема. Іншими словами, метричні розмірні співвідношення замінюються топологічними, якісними співвідношеннями. Отже, на цьому рівні функціонування матриці простір втрачає у конкретності, але виграє у впорядкованості, осмислені, виділенні суттєвого. Відбувається категоріальна організація простору (узагальнення), тобто надається перевага топологічній смисловій схемі над геометричною формою, що пов'язане з формуванням самого поняття предмету і розвитком геометричного чи то дотиково-пропріоцептивного образу в узагальнений смисловий образ речі або предмета (в нашому дослідженні образ бажаного майбутнього, образ руху, дії, діяльності, поведінки). Відтак, для понятійного образу самого предмета, на відміну від геометричного образу, не є суттєвим його форма та метрика. На рівні функціонування матриці **4** час також організується топологічно (категоріально: у ньому викристалізуються поняття «колись», «зараз», «потім»). Час на рівні функціонування матриці **2** виступає, як ритм (часовий візерунок); матриці **3** – як момент прицілювання, вчасності, синхронності, тривалості, швидкості; матриці **4** – як смислова та причинна послідовність активних дій щодо об'єкту. Таким чином, часові синтези на всіх рівнях стоять ближче до ефекторики, з якої виростає суб'єктивний час, із часу – смислова дія, зі смислової дії на вищих рівнях поведінка, з поведінки – особистість, а з особистості – суб'єкт).

Просторові синтези на всіх рівнях щільніше зв'язані з аферентацією. Так, на рівні функціонування: матриці **3** вони утворюють об'єктивоване сенсорне поле, використовуючи для цього моторне поле, яке є в індивіда; матриця **4** – створює передумови для смислового упорядкування та вичленовування з оточуючого середовища об'єктів для активного оперування ними. При цьому з аферентації виростає (суб'єктивний простір, із простору – предмет, з предмета – узагальнені об'єктивні поняття). Отже, на рівні функціонування матриці **4** стосовно предмета сенс дії складається з різноманітних за змістом форм, які адекватно впливають на зміни оточуючого середовища. Щодо рухового складу, то рівень функціонування цієї матриці характеризується схильністю до тренування, утворенню та за-

кріпленню вищих автоматизмів, предметних навичок, образів виконання руху, дії, діяльності тощо. При цьому всі технічні засоби – (координаційне управління) ними здійснюється повністю на відповідних нижніх рівнях, а виникнення, вироблення і удосконалення цих координаційних структур, дозвіл щодо їх застосування в конкретній ситуації здійснюється за мотивами, які формуються на рівні функціонування матриці **4**.

Матриця 5 – формується завдяки існуванню груп рівню **Е** – вищі кортикальні рівні. Основна функція цієї матриці – управління вищими символічними корекціями (мовлення, письмо тощо), а складна смислова аферентація не зв'язана з внутрішнім кільцем зворотного зв'язку та повністю залежить від зовнішнього, яке відіграє роль провідного рівня, а це дає підстави віднести її до відділу мислення. Існування автоматизмів, що управляються як за рахунок мотивації, так і за рахунок корекцій, які надходять із рівнів, розташованих вище рівня матриці **4**, та навіть не завжди потребують посередництва з її боку. Це свідчить про те, що рівні матриці **5** здійснюють координаційний вплив на створення мотиваційної надбудови (встановлення відносин) для виконання конкретного руху, дії, діяльності, поведінки. До координаційних рівнів функціонування матриці **5** можна віднести всі різновиди мовлення та письма, музичні, хореографічні театральні та інші форми виконання.

Висновки. Підсумовуючи обговорення умов функціонування матричної, багаторівневої, двокільцевої, циклічної системи як основи формування інформаційної готовності управління діяльністю, можна констатувати, що управління здійснюється завдяки функціонуванню двох кілець, які регулюються нервовою системою та психікою і спочатку несуть ущільнену інформацію на ділянці «свідомість – механізм, що задає – механізм, що програмує», а на відрізку «сервомеханізм – рецептори – апарат, що синтезує» – внутрішнє кільце управління розпадається на паралельні дрібніші ланцюги, які зливаються знову у більші. Вони несуть ці сигнали до апарату, що зіставляє, а там з їх допомогою відбувається аналіз та виробляються відповідні корекції. Отже, відбувається сумація сигналів і забезпечується управління (яке є адекватним щодо умов, заданих ситуацією), єдиним кільцем. Така побудова керуючої системи можлива лише за наявності багаторівневої матричної системи організації управління. При цьому, чим менш автоматизований рух, тим більшою мірою залучені вищі рівні. Така ситуація триває доти, доки нижчі рівні не оволодівають механізмами управління цими рухами у достатньому обсязі. Відтак, функціонування такої системи слід розуміти як циклічну діяльність: механізму формування відношення індивіда до ситуації яка пред'являється; механізмів, що задає, програмує, зіставляє; механізму корекцій, що забезпечує корекції як для кожної із складових, так і всієї структури управління в цілому для кожного конкретного випадку.

Таку систему управління рухом, дією, діяльністю, поведінкою можна назвати інтегративною, функціональною, багатоетапною, ієрархічною, циклічною, двокільцевою, матричною, яка забезпечує ефект пристосування, завдяки виходу по за межі організму через зв'язок із зовнішнім світом, через зміну поведінки.

Розглянуті методологічні та теоретичні засади функціонування матричної, багаторівневої, двокільцевої, циклічної, системи як основи формування інформаційної готовності індивіда до управління рухами, діями, діяльністю, поведінкою розкривають перед дослідниками нові горизонти для удосконалення теорії функціональних систем, побудови психічного образу, теорії організації, побудови та управління руховою діяльністю, поведінкою, процесу відбору, підготовки та перепідготовки фахівців у будь-якій галузі народного господарства, дозволяють по-новому подивитися на процес реабілітації та адаптації особистості до сучасних вимог життя тощо.

1.5.10. Культура спілкування

Серед основних психологічних вимог, які ставляться до педагогічного фаху і свідчать про готовність до педагогічної діяльності, особливе значення для вчителя має високорозвинена культура спілкування. Адже виховання в широкому розумінні є спілкуванням. Воно здійснюється у формі комунікативної діяльності, що вимагає володіння інструментом – культурою спілкування як системою комунікативних якостей і вмінь. Зрозуміло, що опанування майбутнім педагогом комунікативної культури невіддільне від упровадження в навчально-виховний процес результатів наукового дослідження цієї проблеми.

Відтак, важливим є, по-перше, теоретичне вивчення поняття «психологічна готовність студента до педагогічної діяльності» у зв'язку із змістовою структурою комунікативної культури, а, по-друге, психологічний аналіз системи особистісних якостей і комунікативних умінь, через які виявляється культура фахового спілкування педагога з учнями.

У наш час у психологічній науці і педагогічній практиці поняття «психологічна готовність до педагогічної діяльності» досить поширене: воно повноправно увійшло в науковий обіг і активно вживається вченими-психологами і фахівцями в галузі педагогічної науки. Та хоч теоретичним вивченням проблеми психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності займалися в останні десятиріччя психологи і педагоги як у нашій країні, так і за кордоном, але вони не виробили спільного, а головне – чіткого визначення цього поняття. Поки що не встановлено і достатньо надійних критеріїв психологічної готовності до педагогічної діяльності. Однак зрозуміло, що вона формується поступово, під впливом усвідомлюваних і неусвідомлюваних чинників. Безперечно, студент має бути зрілим і в психофізіологічному, і в соціальному (особистісному) відношеннях, має досягти оптимального рівня розумового, комунікативного та емоційно-вольового розвитку для успішної педагогічної діяльності.

Зазвичай дослідники розглядають готовність до професійної діяльності на трьох рівнях: як стан, як процес і як результат розвитку її суб'єкта. Найчастіше автори розуміють психологічну готовність до педагогічної діяльності як особливий психічний стан, ситуативну готовність до розв'язання професійних завдань. Зокрема, В. А. Сластьонін визначає психологічну

готовність як особливий психічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певної дії і стійкої спрямованості свідомості на її виконання. Ситуативна готовність до педагогічної діяльності, на думку дослідника, включає в себе різноманітні настанови на усвідомлення педагогічного завдання, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами і потребою в досягненні певного результату [199].

Відтак, психологічну готовність студента до педагогічної діяльності можна розглядати як внутрішню позицію (стан), що є системою його соціально-педагогічних настанов. Вони тісно пов'язані з актуальними потребами майбутнього педагога і визначають основний зміст та спрямованість його діяльності. Як загальне поняття психологічну готовність можна розглядати як досягнення студентом такого ступеня розвитку, коли він здатний до ефективної педагогічної діяльності. Тут варто зауважити: коли йдеться про необхідність забезпечення психологічної готовності студента до педагогічної діяльності, доцільно наголошувати на *потенційній* його готовності, що реалізується (або не реалізується). Адже така готовність, яку ми розглядаємо як психологічне утворення особистості, формується, виявляється і розвивається у процесі систематичної і цілеспрямованої педагогічної діяльності. і саме цей процес є *критерієм* сформованості психологічної готовності. Тож психологічна готовність – це передумова ефективної педагогічної діяльності і водночас її продукт, результат.

Водночас будь-яка діяльність суб'єкта, тим більше педагогічна, потребує свого мотивування. Це тривалий психологічний процес, що включає орієнтування, програмування, вибір доцільної стратегії і тактики, пошук найоптимальніших способів і засобів вирішення педагогічної проблеми, досягнення під час педагогічного спілкування взаєморозуміння між його учасниками і, зрештою, розв'язання педагогічного завдання. При цьому мотиваційна сфера суб'єкта педагогічної діяльності має бути підпорядкована загальному мотивуванню процесу спільної діяльності (вчителя з учнем), що є внутрішнім механізмом цієї діяльності. Тому *мотиваційну готовність* слід віднести до визначальних структурних компонентів психологічної готовності до діяльності.

Підґрунтям мотиваційної готовності є такі базові характеристики її суб'єкта:

а) спрямованість як домінуюча система мотивів (інтересів, життєвих цінностей, переконань, ідеалів тощо), в яких виявляються його потреби і які втілюються у певних особистісних якостях;

б) глибинні особистісно-сміслові утворення (уявлення, потреби, наміри, настановлення, думки, рішення, дії тощо), що детермінують його свідомість та поведінку;

в) усвідомлення свого ставлення до дійсності, яке виявляється в ціннісних поглядах або у системі відношень: ставлення до інших людей, до самого себе і до справи (приміром, до педагогічного спілкування).

На цьому психологічному підґрунті відбувається формування у студента ціннісних поглядів на процес педагогічної діяльності, ставлення

до партнера з педагогічного спілкування і відповідно до самого себе як суб'єкта цієї діяльності, для вироблення домінуючої мотиваційно-ціннісної спрямованості особистості у цій царині. На думку багатьох психологів, типовий, переважний для особистості, спосіб ставлення до іншої людини і відповідно до самої себе є найважливішим для її характеристики. З цього приводу С. Л. Рубінштейн свого часу влучно зазначив: «Найперша з перших умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей складає основну тканину людського життя, його серцевину. «Серце» людини все зіткано з її людського ставлення до інших людей; те, чого вона варта, повністю визначається тим, до яких людських взаємин людина прагне, які відносини з людьми, з іншою людиною вона здатна встановлювати» [187].

Усвідомлення суб'єктом внутрішнього (особистісно-сміслового, за О. М. Леонтьєвим) ставлення до педагогічної діяльності і становлення педагогічної спрямованості – важливий чинник формування мотиваційної готовності студента. Включаючи педагогічну спрямованість у структуру психологічної готовності, О. М. Хлівна наголошує на потребі поглиблення в діяльності моральної спрямованості, яка так само належить до мотивації і зумовлює характер стосунків у системі «вчитель – учень» [218].

Крім того, мотивація визначає міру розвитку психологічних властивостей особистості, що виявляються в її діяльності, яка, у свою чергу, детермінує розвиток особистісної мотивації. Реактивність і зростання активності індивіда, що відображається в темпераменті і характері, «поступово розширюють особистісний смисл індивідуально своєрідних способів і стилю діяльності... Основні способи діяльності спочатку визначають формування динаміки мотивації, а пізніше... забезпечують розвиток змістового плану мотивації» [63]. Звідси саме діяльність (її способи) виступають базовим чинником особистісної мотивації і, зрозуміло, становлення мотиваційної готовності до неї.

Отже, найпевніший шлях до розвитку мотиваційної готовності – систематичне і цілеспрямоване здійснення суб'єктом педагогічної діяльності, що реалізується у формі педагогічного спілкування. У його процесі формується і мотивація досягнення, що веде до самореалізації (і реалізації готовності до діяльності) та подальшого розвитку особистості, її мотиваційної сфери. Мотиваційна готовність зумовлює позитивне ставлення до педагогічної діяльності, інтерес до знань, способів і засобів педагогічного спілкування, сприяє формуванню відповідних особистісних якостей і комунікативних вмінь тощо. Відтак, мотиваційна готовність відіграє роль спрямовуючого та інтегруючого чинника у структурі психологічної готовності до діяльності, стимулюючи розвиток інших її компонентів.

Для готовності студента до педагогічної діяльності неабияке значення має усвідомлення самим студентом як суб'єктом цієї діяльності поняття такої готовності. Дослідники розрізняють три значення терміна «поняття». Зокрема, В. Кузнецов розуміє поняття як психічну структуру, як комунікативну структуру і, нарешті, (згідно з третім, когнітивним розумінням поняття) як структуру, що відбиває певні аспекти навколишнього світу. В кон-

тексті нашого дослідження важливим є формування у студентів поняття «готовність до педагогічної діяльності» згідно з психічним і комунікативним змістом терміна «поняття».

Відповідно до першого розуміння, поняття є певною психічною структурою, що виникає та існує у психіці (свідомості) людини. Поняття, згідно з тлумаченням А. Годмена і Е. Пейна, – це складна структура, необхідним компонентом якої є стан функціонування деякої нейронної мережі (або комплексу мереж), що активується тоді, коли особистість думає (мислить) про певний зовнішній предмет (об'єкт, властивість, відношення, явище, ситуацію, стан, послідовність і под.). Поширеними назвами цього стану є «мисленнєве уявлення», «образ», «ідея» тощо. Згідно з комунікативним розумінням, поняття є певною психічною структурою у процесах комунікації. Між психічним і комунікативним поняттями існує тісний взаємозв'язок: особистість, яка раніше не володіла поняттям, як психічною структурою, може здобути і застосовувати його у процесі мислення, думання про певні сутності [101].

Це можливо, як відомо, у міжособистісному спілкуванні або завдяки засвоєнню певної системи знань. Відтак, завданням викладача (або дослідника) є екстеріоризація для студента за допомогою мови поняття готовності до педагогічної діяльності для його подальшого опрацювання у психіці: формування, зберігання, видобування з пам'яті, використання, зміни способу вираження і тощо, аби воно стало набутком його особистості, тобто новим знанням. Така усвідомлена студентом психологічна готовність з певною суб'єктивною інтерпретацією слугуватиме підґрунтям його реальної діяльності – психічної, комунікативної, педагогічної. Відтепер після формування поняття готовності у психіці, щоб викликати його з довгочасної (або короточасної) пам'яті і почати використовувати у процесі мислення чи міжособистісної комунікації, суб'єктові діяльності буде достатньо звернутися до назви цього поняття. Зрештою, чим вищий ступінь володіння поняттям, тим менше воно усвідомлюється як психологічна або комунікативна структура – його вживання набуває автоматизму.

Поповнення системи знань новим поняттям – і в результаті поява у суб'єкта завдяки цьому можливості міркувати про сутність психологічної готовності до педагогічної діяльності – необхідна ланка інформаційної готовності. Таку готовність дослідники О. М. Кокун і О. Р. Малхазов відносять до одного з основних структурних компонентів психофізіологічного забезпечення психологічної готовності студента до педагогічної діяльності.

Проте огляд літератури з проблеми дослідження засвідчив, що найґрунтовніше питання психофізіологічного забезпечення готовності студента до педагогічної діяльності розробили українські психологи, зокрема співробітники лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. При визначенні структури готовності до педагогічної діяльності дослідники спираються на той факт, що вона є складним, багатокомпонентним системним утворенням особистості.

З педагогічної практики випливає, що готовність студента до педагогічної діяльності може визначатися за такими параметрами: мотивація,

планування (проектування) діяльності, рівень інтелектуального розвитку, володіння засобами та прийомами професійної діяльності (тобто операційний компонент), комунікативний компонент, що за необхідністю включає фахову комунікативну культуру, а також самоконтроль.

Водночас різні автори пропонують різні структури психологічної готовності до діяльності. Так, відомий чеський психолог Й. Шванцара виділяє розумовий, соціальний та емоційний компоненти. Узагальнюючи позиції деяких авторів, педагогічні психологи Н. І. В'юнова, К. М. Гайдар і Л. В. Темнова відносять до числа компонентів психологічної готовності – передусім до шкільного навчання – психомоторну (функціональну), інтелектуальну, емоційно-вольову, особистісну (в тому числі мотиваційну), соціально-психологічну (комунікативну) готовність [37].

У свою чергу, О. М. Хлівна виділяє в структурі психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, зокрема до роботи з обдарованими дітьми, такі компоненти:

1) педагогічну спрямованість як інтерес до роботи з дітьми, усвідомлення значущості педагогічного керівництва розвитком здібностей дітей, стійкий інтерес до організації їхнього навчання тощо;

2) когнітивні здібності (рівень інтелекту, творчості, пізнавальної активності);

3) професійні знання, вміння і навички (висока академічна успішність, сформованість основних професійних умінь);

4) професійно-особистісні риси (наполегливість, самоконтроль, відповідальність за результати навчання, ініціативність, цілеспрямованість у розв'язанні складних педзавдань, домінування позитивного емоційного стану під час занять тощо) [218]. У цій структурі першу позицію так само посідає педагогічна спрямованість як базова складова особистісної мотивації майбутнього педагога.

На думку більшості дослідників цієї проблеми, поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності слід розглядати в контексті загального поняття психологічної готовності до праці. Окрім специфічних особливостей, що відрізняють один від одного різні види готовності, автори виділяють характеристики, загальні для всіх видів діяльності. Цілісна психологічна готовність до педагогічної діяльності являє собою сукупність певних станів особистості та її психологічних властивостей, що утворюють підсистеми короткочасної та тривалої готовності. Ці підсистеми В. А. Сластьонін характеризує як «психологічну» та «професійну» готовність.

Однак Г. П. Дзвоник наголошує, що у дослідженнях готовності до того чи іншого виду діяльності обов'язково відбувається структурний аналіз самої діяльності. Зіставлення результатів структурного аналізу досліджень професійно-педагогічної діяльності дало змогу дійти висновку, що більшість учених (Г. О. Балл, М. І. Дяченко, Л. А. Кандилович, Л. В. Кондрашова, Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін та ін.) стоять майже на однакових позиціях, вказуючи на необхідність адекватності педагогічної мотивації, загальних і спеціальних знань, професійних умінь і навичок, професійно важливих рис особистості.

Тому варто зупинитися детальніше на визначенні «комплексної» здатності до діяльності за Г. О. Баллом. Вчений виділяє дві складові: мотиваційну, що відіграє стрижневу роль і розглядається як схильність до певного типу діяльності; та інструментальну, де провідне місце посідає опанування ефективних стратегій діяльності, узагальнених способів дій тощо. При цьому Г. О. Балл зауважує, що наявні прогалини у знаннях можна легко компенсувати, тоді як недостатність професійно значущої спрямованості, тобто недостатній розвиток особистості, її мотивації, призводить до низькоєфективної діяльності, внутрішніх і міжособистісних конфліктів [17]. Тобто «здатність до діяльності» розглядається на двох рівнях: особистісному (особистісна мотивація має визначальне значення) і функціональному.

Та попри важливість особистісного рівня в розвитку психологічної здатності до діяльності психологи не дійшли спільної думки щодо провідного компонента в її структурі. Деякі вчені виділяють інтелектуальний компонент, як головний, а інші (Г. О. Балл, Н. І. В'юнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова) особистісний, а отже, – пріоритет надають мотиваційній і комунікативній сферам особистості. Наприклад, Н. В. Кузьміна (1967) до базових компонентів психологічної готовності до педагогічної діяльності відносить педагогічні здібності, розглядаючи їх як ключову ознаку професійної придатності. Водночас учені однакові в одному: готовність до педагогічної діяльності як складне утворення включає низку взаємодіючих компонентів. і зрозуміло, будь-який компонент структури, як і структура в цілому, важливі для успішної педагогічної діяльності.

На нашу думку, одне з ключових місць у структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності має комунікативний компонент, майже рівнозначний за змістом комунікативній культурі, що є інструментом реалізації педагогічного спілкування. Педагогічна діяльність, як відомо, за формою є спеціально організованим педагогічним спілкуванням.

Якою ж є сутність комунікативної готовності як структурного компонента психологічної готовності до педагогічної діяльності?

За своїм характером комунікативна готовність – це соціально-психологічне утворення особистості. Вона надзвичайно важлива для майбутнього педагога у зв'язку з постійними комунікативними контактами зі своїми учнями і колегами під час педагогічної взаємодії. У складі комунікативної готовності неабияке значення мають комунікативні здібності майбутнього вчителя, що повсякчас розвиваються, і проявляються у процесі педагогічної діяльності.

Водночас комунікативна готовність до педагогічної діяльності передбачає високий рівень сформованості у майбутнього педагога комунікативної культури, що є засобом успішного перебігу педагогічного спілкування та особистісного розвитку його суб'єктів. Комунікативну культуру розглядаємо як складне організоване утворення особистості, що забезпечує її здатність до спілкування. Вона формується під час спілкування, є її результатом.

В умовах педагогічної практики не тільки сам педагог має володіти вмінням успішної міжособистісної взаємодії, тобто фаховою культурою

спілкування, а й забезпечувати організацію спеціальних дидактичних умов для виховання учня як суб'єкта спілкування, опанування ним культури комунікативної діяльності. Це вимагає знання учителя закономірностей педагогічного спілкування, вироблення у нього морально зорієнтованих якостей і фахово важливих комунікативних умінь.

У наш час описано не тільки структуру педагогічного спілкування, що є складним багатоплановим процесом взаємодії у системі «вчитель – учні», а й з'ясовано найважливіші особистісні якості та комунікативні вміння педагога, необхідні для ефективного спілкування.

Дослідники розкрили також сутність поняття «готовність до педагогічного спілкування». Зокрема, О. О. Орлова визначила це поняття так: «Готовність до педагогічного спілкування – це особливий психічний стан учителя, що включає в себе позитивне ставлення до педагогічної професії, позитивні мотиви педагогічної діяльності, спрямованість почуттів, вольових й інтелектуальних якостей на учнів, потрібні професійні знання, настанови і налаштованість на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні навички і вміння» [164].

Відтак, у зміст поняття готовності до педагогічного спілкування авторка включає передусім особистісну мотивацію діяльності, а вже потім – емоційно-вольові й інтелектуальні якості. Тому в структурі психологічної готовності до педагогічного спілкування О. О. Орлова виокремлює насамперед такі критерії, як схильність до педагогічної професії, мотивація обрання цієї професії, настанови на майбутню професійну діяльність. Вельми важливими для педагогічного фаху є, крім педагогічного хисту, ще й така риса, як комунікабельність, а також стиль педагогічного спілкування, вміння і навички спілкування, тобто складові фахової комунікативної культури.

Зважаючи на важливість фахового спілкування для розвитку у майбутнього педагога комунікативної культури, проаналізуємо детальніше особливості педагогічного спілкування, що є невід'ємною складовою комунікативної готовності студента до діяльності.

Педагогічне спілкування розглядається як істотна передумова успішності педагогічної праці. Проблеми педагогічного спілкування вирішувалися у працях Б. Ф. Баєва, Г. О. Балла, І. Д. Беха, О. О. Бодальова, М. Й. Боришевського, М. І. Дяченка, В. А. Кан-Каліка, Л. А. Кандибович, Я. Л. Коломинського, С. В. Кондратьєвої, Н. В. Кузьміної, О. О. Леонтьєва, С. Д. Максименка, В. А. Петровського, В. В. Рибалка та ін. У результаті вчені дійшли висновку про необхідність готувати майбутнього вчителя до спілкування з учнями до початку професійної діяльності.

Зміст, характер і головні риси педагогічного спілкування визначає педагогічна діяльність. Таке спілкування, побудоване як комунікативно-мовленнєва взаємодія між учителем і учнем, та виконує принаймні три головних функції: комунікативну (передбачає обмін інформацією), інтерактивну (має на меті взаємодію і взаємовплив його суб'єктів) і соціально-перцептивну (спрямовану на сприймання і розуміння сутності іншої людини). Відтак, змістом взаємодії в системі «вчитель-учні» є обмін інфор-

мацією, взаємовплив і взаєморозуміння, а засобом (інструментом) реалізації цих функцій у навчально-виховному процесі виступає професійна комунікативна культура. Вчитель як суб'єкт педагогічного спілкування має володіти високорозвиненою комунікативною культурою, що являє собою систему морально спрямованих якостей і комунікативних умінь, потрібних для успішного фахового спілкування та особистісного розвитку його суб'єктів – учителя і учня.

Педагогічному спілкуванню властиві дві форми [37], що реалізуються за допомогою вже сформованої фахової культури вчителя і культури спілкування учня, яка тільки-но починає формуватися:

1) позаситуативно-особистісне спілкування педагога з учнем, покликане виробити у дитини вміння уважно слухати і розуміти вчителя, адекватно сприймати його професійну роль;

2) ділове спілкування між учнями як суб'єктами спільної навчальної діяльності, упродовж якого педагог має сформувати у них вміння успішно взаємодіяти, виконуючи спільні навчальні дії.

Найважливішим науковим результатом дослідження психологічних аспектів педагогічного спілкування є передусім визначення *психологічних умов* оптимального педагогічного спілкування в системі «вчитель – учні». До однієї з головних психологічних умов оптимізації педагогічного спілкування дослідники (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, С. В. Кондратьєва, О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик та ін.) відносять *тип (стиль) спілкування – комунікативну стратегію* – в умовах шкільного навчання.

Як показало дослідження, досягнення ефективності в навчанні спілкування потребує переходу від імперативно-директивного до демократичного, психологічно рівноправного стилю спілкування, від монологічності до діалогічності. Такому спілкуванню має бути властива суб'єкт-суб'єктна основа, в результаті чого встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, а отже, і найбільша сприйнятливість та відкритість до міжособистісних впливів [23]. Саме від стилю спілкування вчителя багато в чому залежить навчальна успішність учнів та психологічний комфорт. Як свідчить педагогічна практика, демократичний стиль (діалогічність) сприяє успішному формуванню психічних функцій дитини, продуктивному способу навчання, а авторитарний стиль (монологічність) гальмує ініціативу та творчість у навчанні та навчальній взаємодії, породжує репродуктивну форму засвоєння знань, веде до порушення етико-комунікативних норм, конформності поведінки чи негативних емоційно-поведінкових реакцій у дітей. У зв'язку з цим постає необхідність виробити у майбутнього педагога такий комунікативний стиль, який би значною мірою виключав авторитарність з педагогічного спілкування і забезпечував позитивну внутрішню позицію щодо дітей, спрямував інтереси вчителя на особистість учня, на намагання бути корисним йому. Заміна монологічності та імперативності традиційного навчання і спілкування на навчальну співпрацю у межах партнерського діалогу вчителя і учнів є свідченням високої культури педагогічного спілкування. Це підтвердилося у дослідженні.

Педагогічна діяльність (її зміст і умови здійснення) не тільки зумовлює загальний зміст, характер і основні риси педагогічного спілкування, а й визначає необхідний рівень розвитку культури вчителя як його суб'єкта.

У структурному плані культуру спілкування вчителя, за В. С. Грехневим, утворюють дві складові:

- знання, вміння, навички, зовнішня презентабельність як втілення його особистісних якостей;

- операційні засоби здійснення взаємовідносин: такі як наказ, приклад, прохання, примус, заохочення, схвалення тощо, – що розглядаються як способи реалізації самого процесу спілкування [48].

Для успішного розв'язання поставлених педагогічних завдань – навчання, виховання і розвитку учня – вчитель має оптимально узгоджувати свої особистісні якості із застосовуваними операційними засобами. Особистість педагога, зокрема його моральна культура як єдність моральної свідомості і поведінки, позначаються на виборі певних операційних засобів його комунікативної культури. Звідси справедливою є думка М. М. Нечаєва (1990) про те, що культура педагогічного спілкування – поняття моральне, яке не можна зводити лише до технології спілкування, що сама опосередковується особистісними характеристиками педагога.

Розглядаючи педагогічне спілкування як професійне спілкування вчителя з учнями на уроці й поза ним, О.О. Леонтьєв пов'язує успішність навчання і виховання школярів з особистісно-психологічними якостями і вміннями педагога, передусім з його умінням спілкуватися – іншими словами, з комунікативною культурою. Фах педагога, що є професією типу «людина – людина», передбачає володіння розвиненою культурою педагогічного спілкування. Професія вимагає наявності у вчителя комплексу спеціальних якостей і вмінь або, за визначенням Є. А. Клімова, «інтерперсональних здібностей». До таких здібностей дослідник відносить всі ті особистісні якості та вміння, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння їх та ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію спільних дій.

Досягнення цих результатів, і зокрема взаєморозуміння з учнями, що є одним із критеріїв успішного інформаційного обміну в процесі педагогічного спілкування, неможливе, за О. О. Леонтьєвим, (1979), без наявності у вчителя комплексу «педагогічних здібностей», а саме: високого рівня розумових здібностей, високого ідейного і морального обличчя, організаторських здібностей, здатності швидко і правильно розуміти внутрішній душевний стан іншої людини, вольових якостей, вміння застосовувати мовлення як засіб впливу на людей, здатності одночасно бути уважним до багатьох об'єктів, з великою ймовірністю передбачати подальшу поведінку і розвиток учня. Такі здібності, крім власне розумових, по суті є професійними комунікативними якостями і вміннями педагога. Вони не виникли на базі вроджених психофізіологічних передумов (задатків) і, як справедливо вважає О.О. Леонтьєв, їх можна опанувати у процесі комунікативної діяльності.

Для успішної комунікації (обміну інформацією, передавання думок і почуттів) носій культури спілкування має до того ж володіти і такими

соціально-психологічними здібностями, як *перцептивні й інтерактивні*, що забезпечують сприймання і розуміння партнера по спілкуванню і вплив на нього. Такий вплив невіддільний від знання соціальних норм, комунікативних правил, зразків поведінки, соціальних ролей тощо. Хист особистості до спілкування свідчить про рівень розвитку культури комунікативної діяльності, про відповідність її змісту способам реалізації цієї діяльності.

Для оптимального впливу на учня, а особливо забезпечення його подальшого особистісного розвитку, важливе значення має перцептивне вміння вчителя розуміти школяра. Це у психології часто називається *емпатією*. У зміст цього визначення дослідники (О. О. Бодальов, Т. В. Василюшина, Є. А. Клімов, С. В. Кондратьєва, О. О. Леонтьєв, А. В. Петровський та ін.) включають здатність учителя правильно моделювати мотиваційну структуру особистості і взагалі особистісні особливості учня, його емоційний стан, рівень уваги, ступінь фізичної і розумової втоми тощо і враховувати їх у спілкуванні.

Таке вміння можна поділити на дві групи: а) вміння «читати за обличчям», мімікою або поведінкою, тобто технічні вміння орієнтування у співрозмовнику; б) вміння переходити від техніки до моделювання, тобто інтерпретувати стан іншої людини і «стати на її позицію».

Як показали дослідження (О. О. Бодальов, 1968), у перцептивних уміннях вчителів переважає фіксація зовнішніх ознак і особливостей поведінки учня порівняно з визначенням його особистісних якостей. Іноді педагог не може здійснити перехід до розуміння та інтерпретації стану школяра, а тим більше – «стати на його позицію».

Аби пізнати особистість іншої людини, необхідно, на думку С. В. Кондратьєвої, мати хист до творчості, що завжди є розв'язанням складної мисленнєвої задачі, спрямованої на виявлення внутрішніх зв'язків між істотними рисами особистості, на розкриття внутрішніх зв'язків між справжніми мотивами вчинків [91].

Усе це актуалізує потребу в цілеспрямованому формуванні у майбутніх педагогів цих умінь. Одним з ефективних шляхів цього є, як показано в дослідженні Т. В. Василюшиної (2000), навчання вчителів-початківців емпатії як особливій здатності суб'єкта до осягнення внутрішнього світу (думок) і емоційного стану іншої людини в умовах педагогічної діяльності.

Перцептивні вміння педагога тісно пов'язані в цілісній системі його комунікативних якостей і вмінь з наявністю у нього такої інтерактивної здатності, як *педагогічний такт*. Це форма і міра поведінки вчителя щодо учнів, коли обов'язково враховується педагогічний результат спілкування. Педагогічний такт, на думку І. О. Синиці (1981), передбачає постійну увагу до людини, яка може опинитися в образливому для її гідності, честі становищі, спроможному погіршити самопочуття, підірвати до неї повагу оточення. Такт виявляється в повазі до дітей, врахуванні їхніх вікових та індивідуальних особливостей тощо.

На результативність педагогічного спілкування істотно впливає сформованість *когнітивних* структур особистості вчителя, який є організатором і керівником інформаційного обміну. Проте, як показує прак-

тика, когнітивні якості особистості вчителя, що утворюють базис для розвитку інших особистісних структур, не отримують належного розвитку в процесі підготовки майбутніх вчителів. Тим часом результати експериментального дослідження Л. В. Змієвської свідчать, що компетентність учителя передусім у галузі знання закономірностей і механізмів спілкування, вікових та індивідуальних особливостей усного мовлення учнів, а також розвитку у педагога соціально-перцептивних якостей (насамперед самооцінки і рефлексії) в комплексі створює умови для формування у нього здатності до ідентифікації свого усного мовлення з усним мовленням школярів і гнучкого застосування механізмів психологічних захистів з метою одночасного вживання в «образ Я» партнера зі спілкування і збереження свого «образу Я» [75].

У свою чергу, С. В. Кондратьєва відносить до засобів оптимізації управління пізнавальною діяльністю учнів такі особистісні і комунікативні якості вчителя, які виявляються:

- в забезпеченні зовнішнього комунікативного вигляду: охайності, зібраності, активності, доброзичливості, привабливості тощо;
- в реалізації мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії, активному включенні міміки, мікроміміки, контакту очима тощо [91].

Адже культура педагогічного спілкування передбачає не тільки наявність у вчителя психолого-педагогічних знань і комунікативних умінь, а й всебічний розвиток і якнайповніший вияв його особистості, зокрема моральних якостей, у процесі педагогічної діяльності. Діяльність і спілкування – це основний шлях до розвитку своєї особистості й водночас найефективніший спосіб для продовження свого «Я» в інших – для персоналізації себе в своїх учнях, прищеплення їм певних особистісних якостей, набуття ними комунікативних умінь. Адже навчання і досі, попри повсюдне застосування з цією метою технічних засобів (насамперед комп'ютерів і телебачення), визнається неможливим без виховного впливу особистості вчителя на учня.

Враховуючи сказане вище, до основних комунікативних (і професійних) умінь вчителя, наявність яких свідчить про педагогічну майстерність, сформованість комунікативної культури педагога, можна віднести, услід за О. О. Леонтьєвим (1979) такі:

1. Уміння соціальної перцепції, або «читання за обличчям».
2. Уміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан і т. ін. за зовнішніми ознаками.
3. Уміння «подавати себе» (самопрезентація) у спілкуванні з учнями.
4. Уміння оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані, тобто вміння мовленнєвого спілкування.
5. Уміння немовленнєвого контакту з учнями.
6. Уміння «гностичні» (за визначенням Н. В. Кузьміної), пов'язані з усвідомленням, систематизацією і перенесенням інформації.
7. Вольові якості, тобто вміння управляти своєю поведінкою, а також спостережливість, гнучкість (переключення) тощо.

Наявність у вчителя названих комунікативних якостей і вмінь сприяє створенню атмосфери рівності, справедливості, чуйності, співучасті, ставлення до учня як до суб'єкта навчального спілкування. Ці, пов'язані з фахом педагога, комунікативні якості та вміння є невід'ємною складовою педагогічної майстерності вчителя, невіддільні від його культури спілкування.

Запропонована нами внутрішня організація психологічної структури комунікативної культури має двовимірну, «горизонтально-вертикальну» будову (подібна двовимірність характеризує структуру особистості, за Ф. Лершем, Г. С. Костюком і В. В. Рибалкою). Діяльнісний аспект (або «горизонтальний вимір») внутрішньої, змістової структури комунікативної культури утворюють чотири компоненти: *мотиваційний, пізнавальний, вольовий і поведінковий (операційний)*, що складаються і розвиваються у особистості під час її діяльності та спілкування з оточенням. «Вертикальний вимір», який втілюють особистісні особливості комунікативної культури, виступають як внутрішній результат «горизонтальної», психічної діяльності людини.

У реальному процесі спілкування всі структурні компоненти комунікативної культури взаємопов'язані та взаємопроймають один одного. Разом з тим вони перебувають у певному співвідношенні один з одним: мотиваційному, пізнавальному і вольовому компонентам належить первинна роль щодо поведінкового (операційного) її компонента. Теоретичний аналіз проблеми становлення комунікативної культури дав змогу дійти висновку, що всі названі компоненти мають динамічний характер у віковому плані і зазнають змін у процесі переходу особистості її носія на нові рівні психічного розвитку.

До складу мотиваційного компонента комунікативної культури ввійшли такі складові: *потребово-мотиваційні утворення*, в тому числі базові потреби і спрямованість особистості; *моральні уявлення* і сформовані на основі цих утворень *морально-комунікативні якості*, через які виражається ставлення суб'єкта спілкування до самого себе і свого оточення.

До пізнавального її компонента включені: *комунікативні знання* і *комунікативні, перцептивні й інтерактивні навички*; *розумово-комунікативні здібності*, що передбачають володіння раціональними прийомами опрацювання лексичного матеріалу; і, нарешті, *мовна компетентність*, що полягає у сформованості словникового запасу, навичок слухання і навичок говоріння.

До складу поведінкового (операційного) компонента комунікативної культури ввійшли: *культура мовленнєвого спілкування*, що, крім мовної компетентності, передбачає сформованість таких комунікативних умінь:

- а) вміння вести розмову (і дискутувати);
 - б) вміння володіти інтонацією, тримати паузу, виразність голосу;
 - в) вміння володіти мімікою і пантомімікою;
- інтерактивні вміння соціальної взаємодії;*

перцептивна здатність сприймати і розуміти іншу людину: зокрема, вміння «читати за обличчям» і вміння розуміти психічний стан і особистісні особливості свого партнера зі спілкування.

До вольового її компонента віднесено: *здатність до контролю і регулювання поведінки* в ході взаємодії, *здатність до емоційної стійкості, якості вольової сфери особистості* (більш детально див.: Корніяка, 2006).

Однак на думку дослідників, зміст поняття культури педагогічного спілкування не вичерпується фахово важливими комунікативними якостями та вміннями. Зокрема, І.О. Зимня (1990) вказує, що це комплексне поняття: воно включає передусім особистісну культуру тих, хто спілкується. В ній вельми важливі такі компоненти: високий рівень загальної культури; культура мислення; культура мовних засобів і способів формування та формулювання думки; культура педагогічного впливу; культура прогнозування реакції партнера зі спілкування у відповідь; культура слухання; культура підтримання спілкування; культура виправлення помилкової дії.

Отже, фах педагога передбачає володіння розвиненою культурою педагогічного спілкування. Цей фах вимагає наявності у педагога комплексу спеціальних якостей і вмінь або, за визначенням Є. А. Клімова, «інтерперсональних здібностей». Це ті особистісні якості та вміння, які забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей і ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію спільних дій. До основних професійних (комунікативних, перцептивних й інтерактивних) умінь учителя, наявність яких свідчить про педагогічну майстерність, сформованість комунікативної культури педагога, відносимо такі: вміння оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані, тобто вміння мовленнєвого спілкування, вміння немовленнєвого контакту з учнями; вміння соціальної перцепції («читання за обличчям»; вміння розуміти, адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан за зовнішніми ознаками); інтерактивні вміння соціальної взаємодії, в тому числі здатність «подавати себе» (самопрезентація) у спілкуванні з учнями; а також вміння «гностичні», пов'язані з усвідомленням, систематизацією і перенесенням інформації.

Серед психологічних вимог до педагогічного фаху особливе місце займає володіння вчителем високорозвиненою культурою спілкування. Процес засвоєння соціально-комунікативного досвіду: набуття знань про закономірності спілкування, осягнення змісту соціальних ролей, формування дій та навичок взаємодії, опанування вербальних та невербальних засобів тощо, перетворення об'єктивної структури діяльності – маємо на увазі передусім, комунікативну діяльність – у форму суб'єктивної комунікативної активності з притаманними конкретному індивіду особливостями спілкування і вироблення в результаті його культури має свою специфіку на кожному віковому етапі психічного розвитку людини – тим більше у період опанування педагогічного фаху. Це вимагає підкріплених науковим знанням адекватних методів підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями, навчання спілкування, розвитку його культури.

1.5.11. Психомоторна готовність

Теоретичний аналіз показав, що будь-яка праця тією чи іншою мірою, включає в себе рухи, моторні дії, котрі за певних умов істотно впливають на характер і результат професійної діяльності. Саме кінестетичний аналізатор відіграє роль внутрішнього каналу зв'язку між усіма аналізаторними системами і, у зв'язку з цим, посідає особливе місце серед інших аналізаторів.

Практично в моторній організації людини, в її поведінці, діяльності відображається вся цілісна характеристика її як індивіда, як особистості, як суб'єкта праці та індивідуальності. З давніх давен робилися спроби визначити зв'язки між руховими характеристиками людини, її поведінкою, особистостями функціонування окремих систем, конституцією та психічним складом особистості.

У 20-х рр. XX ст. розпочалися серйозні дослідження щодо виявлення кореляцій моторних і неродинамічних характеристик з будовою тіла, соматичними перетвореннями (Кречмер Є. І, Гуревич М. О., Озерецький М. М., Сухарева Г. Є., Осипова З. В. та ін.). в якості досліджуваних рухових характеристик виділялись хода (Клерес і ін.), темп і ритм (Кречмер Є. І. та ін.), особливості почерку, письма (Гуревич М. О., Озерецький М. М., Жислін С. Г.).

У цей же час активно розроблюється схеми вивчення рухів і шкали моторних коефіцієнтів стосовно швидкості, сили, вправності та витривалості рухів (всього тіла, нижніх і верхніх кінцівок). У цих дослідженнях враховувалися статеві-вікові зміни та індивідуальні відхилення від стандартів (Дернова-Ярмоленко та ін.).

Враховуючи зазначене, спроба використати характеристики психомоторної організації людини як показники готовності студентів до педагогічної діяльності видається виправданим і навіть таким, що становить певну наукову новизну, теоретичну та практичну значущість. Тим більше, що останнім часом увагу дослідників привертає те, що рухова активність може розглядатися на різних рівнях. Так, зокрема, Б. Г. Ананьєв виділив чотири рівня: 1) цілісної діяльності; 2) окремого акту діяльності; 3) макро-рухів з яких вибудовуються (складаються дії); 4) мікрорухів. При цьому, що важливо, підкреслював Б.Г. Ананьєв, що молярний рівень цілісної поведінки людини, зорганізовується системою складної взаємодії ієрархічного керування рухами різних систем і різних рівнів.

Виходячи з цього, в комплексному дослідженні науковці намагаються використовувати методики, визначають характеристики різних видів людської активності – від тону м'язового напруження, спонтанної м'язової активності та ходи до самих складних видів робочих рухів, які відображають інформаційні та енергетичні характеристики.

Як енергетичні характеристики розглядаються показники тону м'язів; спонтанної м'язової активності – автоколивання тіла та тремор рук (як у спокійному стані, так і в процесі виконання робочих рухів); показники

спонтанної рухової активності ходіння, а також динамометричні показники сили м'язового напруження.

Важливим при вивченні психомоторної організації людини є розподіл і перерозподіл енергії між різними органами тіла. Тому, по можливості, визначаються моторні характеристики різних рухових систем – ніг, тулуба, рук, голови.

Враховуючи те, що в психомоториці більш чітко представлені бімальні ефекти різних рівнів, особливу увагу в дослідженнях приділяють аналізу асиметрії всіх психомоторних показників, яка, за Б.Г. Ананьєвим, представляє рівень білатерального регулювання.

Як конкретні чинники психомоторики, що розглядається в руслі даної НДР, нами досліджувалися м'язовий тонус і графічні рухи.

М'язовий тонус як чинник психомоторики.

Зовнішнім проявом діяльності рухового апарату є зміна м'язової активності. Серед методів, які реєструють рівень м'язової активності, можна виділити принаймні чотири: біохімічний, електричний, калориметричний та механічний. Кожен із них відображає різні сторони одного й того самого процесу й може бути застосований як один із критеріїв активності м'язів.

За умови повного довільного розслаблення активних рухових одиниць не має, вони відсутні або їх дуже мало. Тим не менше, м'язовий тонус у спокійному стані (спокою) у здорової людини є вищим, ніж у хворої при гіпотонії. Тобто, м'язи здорової людини й при спокою розвивають деяке напруження.

Під тонусом розуміють слабке, таке що підтримується тривалий час (тривале, розгорнуте в часі) скорочення м'язів (Уфлянд, 1965).

М'язовий тонус у стані розслаблення розглядають як показник стану нервово-м'язової системи, при цьому більшість авторів, відмічають провідну роль нервової системи у підтриманні тонусу спокою (Орбелі Л. О., Бабський Є. Б., Магнус С., Шеррінгтон Ч.) і залежність м'язового тонусу від функціонального стану нервової системи.

Деякі науковці розглядають м'язовий тонус, виходячи з принципу його функціональної єдності з вегетативним та інтрапсихічним тонусом, як один із компонентів темпераменту.

М'язовий тонус у стані напруження розглядається як показник, що відображає силу ізометричного напруження і такий, що змінюється паралельно (відповідно) до збільшення м'язового зусилля (Блохін, 1970; Ільїн, 1961). Першу спробу кількісного визначення тонусу спокою у людини здійснив Моссо (1896).

Нині для вивчення тонусу м'язів людини застосовуються різні методи: апанаційний (базується на визначенні міри сплющування – («сплющевание» – рос.) поверхні спеціального еластоміра, що легко деформується); імпресивний (в основі лежить визначення глибини вдавлення щупа, що не деформується); балістонометричний; тонзометричний (Блохін І. П., 1970) – є найвдалішим, оскільки дозволяє вимірювати м'язовий тонус під час руху.

У нашому дослідженні для з'ясування міри м'язового тону у студентів під час навчання, використана методика міокінетичної психодіагностики – субстат «Лінеограми» (Міра і Лопес, 2002), зокрема, значення довжин ліній та первинного відхилення вертикальних ліній.

На основі даних м'язового тону з'ясовували міру фізичної готовності студентів до педагогічної діяльності. Іншими словами, дієздатність конкретної особи (індивідуальні) та загальні закономірності в цілому з кожного навчального курсу, окремо для кожного ВВПЗ й цілому по загальній вибірці (яка становила 133 особи). М'язовий тонус оцінювався при виконанні графічних рухів, про що йдеться у психологічній літературі. Це уможлиблює на теоретичному підґрунті інтерпретувати отриманий емпіричний матеріал.

Графічні рухи характеризуються вищою мірою регуляції рухів. Зовсім не випадковим є той факт, що порушені зони перекриття зорової та кінетичної ділянок кори головного мозку, які забезпечують просторовий аналіз і синтез, повністю руйнують рухи, тож вимагають просторових відношень і, насамперед графічних рухів.

Про взаємозалежність успішності виконання графічних рухів і загальних механізмів аналізу та синтезу просторових відношень, йдеться також у дослідженнях із формування навичок письма, малювання, креслення (Романова, 1957; Боркова, 1958; Берягін, 1957 та ін.).

У роботах Б.Ф. Ломова детально аналізується структура графічної діяльності, а також формування графічних навичок і вмінь, підкреслюється необхідність створення єдиного графічного режиму в системі навчання (Ломов, 1955, 1964).

При оцінці деяких особливостей нейродинаміки також зважають на графічні рухи. Так, у дослідженнях О. Д. Борягіна (1957), Є.П. Ільїна (1972) на основі співвідношення зорового сприйняття та графічного відтворення просторових параметрів лінійних величин, оцінюється ступінь збудливості (загальмованості, довжина ліній).

У деяких дослідженнях графічні завдання (письмо, малювання тощо) розглядалися відповідно до характерологічних особливостей досліджуваних (Нечаєв, 1931; Жислін, 1930; Айзенк, 1964 та ін.).

На основі графічних рухів визначається також характеристика асиметрії між провідною і непровідною руками (функціональна асиметрія).

На основі показників застосованих нами методик (теппінг-тест, субтесту, лінеограми), отримали можливість наповнити конкретним змістом таке поняття як «мобілізаційна готовність».

З літературних джерел з'ясовано, що швидкість і точність реагування на зовнішній сигнал (стимул) були першими психомоторними характеристиками людини, які піддавалися систематичному дослідженню. Оскільки певна рухова відповідь на той чи інший сигнал є складовим елементом майже будь-якої трудової діяльності, то вивчення часу та точності довільних реакцій в подальшому стало широко використовуватися в інтересах розв'язання багатьох прикладних проблем, зокрема, з'ясування сутності мобілізаційної та фізичної готовності.

Довільна реакція відповідно до заданої інструкції розгортається в часі як процес взаємодії різних функціональних систем, які забезпечують відображення реальної ситуації та впливу на неї. Схема цього процесу може бути представлена так:

- вплив стимулу на рецептор, відповідно до чого виникає формування нервового стану (формується нервовий сигнал);
- передача нервового сигналу в коркові центри аналізатора;
- оцінка ситуації та прийняття рішення, передача команд руховим центром кори;
- передача нервового сигналу і, як результат всього процесу, – власне рух.

Зауважимо, що в лабораторних умовах розгортанню зазначених складових процесу довільного реагування передують ознайомлення досліджуваного з інструкцією та різними попереджувальними сигналами, що й приводить до підвищеного рівня готовності всіх його функціональних систем. Рівень готовності значною мірою залежить від можливості людини передбачати (антиціювати) момент появи сигналу за рахунок її здатності досить-таки точно оцінювати ті чи інші проміжки часу.

Нарешті, при аналізі показників довільних реакцій необхідно враховувати те, що вони, тою чи іншою мірою зумовлені конкретними процесами, які відбуваються на всіх рівнях функціональних систем, включаючи перцептивний контроль за результатом дії.

Як показники довільної реакції (мобілізованої готовності) зазвичай використовують реакції і точність відповіді.

Таким чином, дослідження психомоторної готовності студента має враховувати сутність педагогічної діяльності, особистісні властивості педагога, загальні особливості психомоторної організації людини.

Розділ 2. Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності в сучасних умовах

2.1. Загальні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

2.1.1. Загальна характеристика вибірки, методів та організації дослідження

У дослідженнях, спрямованих на визначення загальних особливостей психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності та адаптаційно значущих для них чинників, взяли участь 748 студентів чотирьох ВНЗ (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Київський міський педагогічний університет ім. Б. Грінченка). Загальна характеристика досліджуваної вибірки наведена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Загальна характеристика досліджуваної вибірки

№	Спеціалізація (факультет)	Місто	Курс	Жінки	Чоловіки	Разом	
1	Фізичне виховання	Київ	1	12	12	24	64
2			3	2	22	24	
3			5	2	14	16	
4		Переяслав-Хмельницький	1	8	22	30	69
5			3	2	37	39	
6	Українська філологія	Київ	1	51	15	66	180
7			2	58	10	68	
8			3	23	8	31	
9			4	14	1	15	
10	Природничо-географічний	Київ	1	45	11	56	141
11			3	20	9	29	
12			5	51	5	56	
13		Переяслав-Хмельницький	1	32	12	44	110
14			3	24	11	35	
15			5	16	15	31	
16	Іноземна філологія	Київ	1	49	10	59	132
17			3	29	2	31	
18			5	40	2	42	
19	Кібернетика (інформатика)	Київ	1	5	32	37	52
20			3	1	5	6	
21			5	2	7	9	
Загальна кількість				486	262	748	

При проведенні досліджень використовувались: анкетування (26 питань), методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко, методика самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна, шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема (див. додатки).

2.1.2. Статеві особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

Порівняння за t-критерієм Стьюдента середніх значень показників, отриманих досліджуваними студентами чоловічої та жіночої статі, виявило наявність за вказаними показниками достатньо істотних статевих відмінностей (таблиці 2.2. – 2.5.). Серед студентів іноземної філології та кібернетики порівняння не проводилось, оскільки вони за статевою ознакою виявилися практично однорідними.

Таблиця 2.2.

Статеві відмінності (фізичне виховання)

№	Показник	Стать	n	M	σ	$p \leq$
1	Підготовка до занять (у год. на день)	Жін.	26	2,88	1,51	0,05
		Чол.	133	2,26	1,13	
2	Самооцінка стану здоров'я	Жін.	26	3,54	1,07	0,05
		Чол.	133	3,98	0,57	
3	Стосунки з викладачами	Жін.	26	4,00	0,63	0,05
		Чол.	133	3,73	0,52	
4	Намір працювати викладачем	Жін.	26	2,88	1,34	0,05
		Чол.	133	3,36	0,99	
5	Навчальна успішність	Жін.	26	4,27	0,49	0,05
		Чол.	133	4,02	0,58	
6	Частота паління	Жін.	26	1,15	0,46	0,05
		Чол.	133	1,58	0,96	
7	Навчальна самоефективність	Жін.	26	31,75	3,97	0,05
		Чол.	133	30,12	3,77	

Таблиця 2.3.

Статеві відмінності (українська філологія)

№	Показник	Стать	n	M	σ	$p \leq$
1	Самооцінка власного навчального навантаження	Жін.	146	2,56	0,85	0,05
		Чол.	34	2,15	0,70	
2	Самооцінка власного загального навантаження	Жін.	146	2,74	0,98	0,05
		Чол.	34	2,35	0,81	
3	Самооцінка стану здоров'я	Жін.	146	3,41	0,77	0,05
		Чол.	34	3,67	0,60	
4	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	Жін.	146	2,90	1,58	0,05
		Чол.	34	2,29	0,97	

5	Стосунки з однокурсниками	Жін.	146	3,93	0,66	0,05
		Чол.	34	3,68	0,64	
6	Самооцінка власних знань про особливості і умови роботи вчителя	Жін.	146	3,79	0,93	0,05
		Чол.	34	3,41	1,07	
7	Намір працювати вчителем (викладачем)	Жін.	146	3,10	0,80	0,05
		Чол.	34	2,79	0,81	
8	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год.)	Жін.	146	3,41	2,09	0,001
		Чол.	34	6,59	6,77	
9	Частота паління	Жін.	146	1,31	0,72	0,01
		Чол.	34	1,74	1,14	
10	Частота вживання алкогольних напоїв	Жін.	146	1,78	0,57	0,01
		Чол.	34	2,15	1,10	
11	Рівень соціальної фрустрованості	Жін.	146	2,36	0,49	0,05
		Чол.	34	2,17	0,48	
12	Рівень особистісної тривожності	Жін.	146	44,88	10,51	0,05
		Чол.	34	41,27	10,10	

Таблиця 2.4.

Статеві відмінності (природничо-географічний факультет)

№	Показник	Стать	n	M	σ	$p \leq$
1	Підготовка до занять (у год на день)	Жін.	188	3,32	1,63	0,001
		Чол.	63	2,35	1,29	
2	Самооцінка власного навчального навантаження	Жін.	188	2,41	0,82	0,05
		Чол.	63	2,14	0,76	
3	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	Жін.	188	1,61	0,63	0,01
		Чол.	63	1,85	0,57	
4	Динаміка працездатності впродовж навчального тижня	Жін.	188	1,81	0,67	0,05
		Чол.	63	2,02	0,67	
5	Самооцінка стану здоров'я	Жін.	188	3,42	0,65	0,01
		Чол.	63	3,73	0,85	
6	Стосунки з однокурсниками	Жін.	188	4,09	0,56	0,05
		Чол.	63	3,89	0,63	
7	Стосунки з викладачами	Жін.	188	3,97	0,50	0,01
		Чол.	63	3,74	0,54	
8	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	Жін.	188	3,90	4,00	0,001
		Чол.	63	7,86	5,99	
9	Рівень особистісної тривожності	Жін.	188	46,76	8,40	0,01
		Чол.	63	42,42	8,00	

Таблиця 2.5.

Статеві відмінності (всі досліджувані*)

№	Показник	Стать	n	M	σ	$p \leq$
1	Підготовка до занять (у год на день)	Жін.	478	3,55	1,59	0,001
		Чол.	218	2,48	1,42	
2	Самооцінка власного навчального навантаження	Жін.	478	2,51	0,86	0,001
		Чол.	218	2,06	0,59	
3	Самооцінка власного загального навантаження	Жін.	478	2,70	0,98	0,001
		Чол.	218	2,35	0,74	
4	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	Жін.	478	1,71	0,70	0,001
		Чол.	218	1,92	0,65	
5	Динаміка працездатності впродовж навчального тижня	Жін.	478	1,79	0,69	0,001
		Чол.	218	2,04	0,68	
6	Самооцінка стану здоров'я	Жін.	478	3,43	0,70	0,001
		Чол.	218	3,83	0,72	
7	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	Жін.	478	2,70	1,46	0,001
		Чол.	218	1,93	1,12	
8	Стосунки з викладачами	Жін.	478	3,90	0,53	0,001
		Чол.	218	3,71	0,60	
9	Зацікавленість у навчанні	Жін.	478	3,23	0,91	0,001
		Чол.	218	3,00	0,83	
10	Самооцінка власних знань про особливості і умови роботи вчителя	Жін.	478	3,83	0,86	0,001
		Чол.	218	3,58	0,91	
11	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год.)	Жін.	478	3,96	3,67	0,001
		Чол.	218	8,37	6,12	
12	Навчальна успішність	Жін.	478	4,32	0,60	0,001
		Чол.	218	4,11	0,58	
13	Частота паління	Жін.	478	1,28	0,66	0,001
		Чол.	218	1,55	0,97	
14	Частота вживання алкогольних напоїв	Жін.	478	1,81	0,56	0,01
		Чол.	218	1,95	0,73	
15	Рівень соціальної фрустрованості	Жін.	478	2,30	0,49	0,05
		Чол.	218	2,18	0,50	
16	Рівень особистісної тривожності	Жін.	478	45,38	9,65	0,001
		Чол.	218	41,55	8,69	

*Примітка: крім факультету кібернетики

Подані у наведених таблицях дані дають можливість визначити наявність певних статевих особливостей психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, які виявляються та формуються під час професійної підготовки у педагогічному ВНЗ.

Так, жінки значно більше за чоловіків витрачають часу на підготовку до занять. Закономірним наслідком цього можна вважати у них вищу самооцінку власного навчального і загального навантаження та, частково, більшу кількість ознак втоми, що виникають під час навчання. Взаємопов'язаними між собою та з попередніми показниками у студенток є кращі стосунки з викладачами, більша зацікавленість у навчанні, самооцінка знань про особливості та умови роботи вчителя і навчальна успішність.

Щодо встановлених у жінок вищих рівнів соціальної фрустрованості та особистісної тривожності, то вони також взаємопов'язані, і є природним наслідком природжених статевих відмінностей. Зокрема, подібні результати отримували різні науковці, а також і ми в попередніх дослідженнях [87].

Природною можна вважати також виявлену у чоловіків-студентів достовірно кращу, ніж у жінок динаміку працездатності впродовж навчального дня і тижня, самооцінку стану здоров'я та вищий обсяг занять фізичною культурою та спортом. Крім того, що повністю узгоджується з літературними даними [11], [128] та результатами наших попередніх досліджень [87], чоловіки-студенти більше за жінок п'ють та вживають алкогольні напої.

Єдина відмінність від загальних статевих тенденцій виявилася в тому, що намір працювати викладачем за фахом фізичне виховання виявився вищим у чоловіків, а на українській філології – у жінок. Це можна вважати закономірним, оскільки викладання фізичної культури вважається більше чоловічою спеціалізацією, а філології – жіночою.

Отже, статеві особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, виявляються у тому, що у жінок вищий мотиваційний та інформаційний компоненти такої готовності, а у чоловіків – фізичний. Деякі аспекти адаптаційного компоненту краще проявляються у жінок, а деякі – у чоловіків.

2.1.3. Регіональні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

Як видно із попереднього підрозділу за отриманими показниками, у досліджуваних студентів встановлені достатньо істотні статеві відмінності. Виявлення регіональних особливостей психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності проводилось шляхом порівняння за t-критерієм Ст'юдента середніх значень показників, отриманих досліджуваними студентами, окремо для чоловіків і жінок (за наявності достатньої кількості для порівняння). Порівнювалися між собою студенти природничо-географічного факультету та факультету фізичного виховання столичного ВНЗ (Київський державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова) та ВНЗ, що знаходиться у районному центрі (Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди). Отримані результати подані у таблицях 2.6. та 2.7.

Таблиця 2.6.

Відмінності між студентами Київського педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди (факультет фізичного виховання, чоловіки)

№	Показник	Місто	Курс	n	M	σ	$p \leq$
1	Стосунки з однокурсниками	Київ	1	12	3,64	1,03	0,05
		Пер.-Хм.		22	4,23	0,53	
		Київ	3	22	3,95	0,58	0,05
		Пер.-Хм.		37	4,33	0,63	
2	Частота паління	Київ	1	12	1,00	0,00	0,001
		Пер.-Хм.		22	2,00	1,02	
		Київ	3	22	1,14	0,47	0,01
		Пер.-Хм.		37	1,76	1,04	
3	Рівень соціальної фрустрованості	Київ	1	12	2,46	0,68	0,05
		Пер.-Хм.		22	2,02	0,49	
		Київ	3	22	2,28	0,46	0,05
		Пер.-Хм.		37	2,04	0,44	
4	Рівень реактивної тривожності	Київ	1	12	44,70	7,75	0,05
		Пер.-Хм.		22	37,68	10,81	
		Київ	3	22	40,05	9,77	0,05
		Пер.-Хм.		37	34,15	7,71	
5	Підготовка до занять (у год на день)	Київ	1	12	1,18	0,72	0,001
		Пер.-Хм.		22	2,64	1,24	
6	Самооцінка власного навчального навантаження	Київ	1	12	1,73	0,47	0,05
		Пер.-Хм.		22	1,95	0,21	
7	Стосунки з викладачами	Київ	1	12	3,27	0,47	0,05
		Пер.-Хм.		22	3,73	0,55	
8	Кількість занять фізичною культурою та спортом на тиждень	Київ	1	12	3,45	0,69	0,05
		Пер.-Хм.		22	2,86	0,94	
9	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	Київ	1	12	12,82	8,82	0,05
		Пер.-Хм.		22	6,71	4,00	
10	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	Київ	3	22	1,91	0,92	0,01
		Пер.-Хм.		37	1,35	0,54	
11	Самооцінка власного матеріального становища	Київ	3	22	2,68	0,78	0,05
		Пер.-Хм.		37	3,11	0,70	

Таблиця 2.7.

Відмінності між студентами Київського педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди (природничо-географічний факультет, жінки)

№	Показник	Місто	Курс	n	M	σ	$p \leq$
1	Намір працювати вчителем (викладачем)	Київ	3	20	3,00	1,03	0,001
		Пер.-Хм.		24	4,00	1,02	
		Київ	5	51	2,80	1,18	0,05
		Пер.-Хм.		16	3,50	0,97	
2	Частота вживання алкогольних напоїв	Київ	1	45	2,00	0,64	0,05
		Пер.-Хм.		32	1,75	0,57	
		Київ	3	20	2,00	0,32	0,05
		Пер.-Хм.		24	1,67	0,56	
3	Регулярність ранкової зарядки	Київ	1	45	1,87	0,94	0,05
		Пер.-Хм.		32	2,44	1,22	
4	Кількість занять фізичною культурою та спортом на тиждень	Київ	1	45	1,87	0,66	0,05
		Пер.-Хм.		32	2,31	1,23	
5	Підготовка до занять (у год на день)	Київ	3	20	2,93	1,05	0,001
		Пер.-Хм.		24	4,27	1,56	
6	Позанавчальне навантаження (у год на день)	Київ	3	20	4,05	1,58	0,001
		Пер.-Хм.		24	2,88	1,19	
7	Самооцінка власного навчального навантаження	Київ	3	20	2,45	0,69	0,05
		Пер.-Хм.		24	2,08	0,50	
8	Самооцінка власного загального навантаження	Київ	3	20	2,85	0,88	0,001
		Пер.-Хм.		24	2,08	0,41	
9	Стосунки з однокурсниками	Київ	3	20	3,80	0,52	0,05
		Пер.-Хм.		24	4,17	0,64	
10	Стосунки з викладачами	Київ	3	20	3,70	0,47	0,005
		Пер.-Хм.		24	4,00	0,29	
11	Зацікавленість у навчанні	Київ	5	51	2,62	0,95	0,001
		Пер.-Хм.		16	3,44	0,73	
12	Самооцінка власних педагогічних знань та вмінь	Київ	5	51	3,71	0,73	0,001
		Пер.-Хм.		16	3,13	0,50	
13	Самооцінка власних вольових якостей	Київ	5	51	3,86	0,78	0,05
		Пер.-Хм.		16	3,44	0,51	

Наведені у таблицях показники на двох досліджуваних спеціалізаціях свідчать про значні регіональні відмінності.

Так, на обох порівнюваних курсах факультетів фізичного виховання (I та III курси), студенти із Переяслав-Хмельницького мають кращі стосунки з однокурсниками, нижчі рівні соціальної фрустрованості і реактивної тривожності, переяславці менше палять за київських студентів. Студенти I курсу Переяслав-Хмельницького більше часу приділяють підготовці до занять (тому вище оцінюють своє навчальне навантаження), мають кращі стосунки з викладачами. Водночас, київські студенти-першокурсники мають більше можливостей удосконалювати себе в обраній спортивній спеціалізації – у них значно вищі показники кількості та обсягу занять фізичною культурою та спортом на тиждень. Студенти III курсу Переяслав-Хмельницького вказують на меншу кількість ознак втоми, що виникають у них під час навчання, схильні краще оцінювати власне матеріальне становище.

На III та V курсах природничо-географічного факультету студенти із Переяслав-Хмельницького мають вищі показники наміру працювати вчителем (викладачем); на I та III курсах – нижчі показники вживання алкогольних напоїв. Студенти-першокурсники Переяслава-Хмельницького частіше за київських роблять ранкову зарядку і мають на тиждень більшу кількість занять з фізкультури та спорту. На III курсі студенти Переяслава-Хмельницького більше витрачають часу на підготовку до занять та мають менше позанавчальне навантаження. Київські студенти схильні вище оцінювати власне навчальне та загальне навантаження. Студенти-третьокурсники Переяслава-Хмельницького мають кращі стосунки з однокурсниками та викладачами. Студенти V курсу Переяслава-Хмельницького мають вищу зацікавленість у навчанні, а київські – вищу самооцінку власних педагогічних знань та вмінь, а також власних вольових якостей.

Отже, спостерігається така тенденція: студенти периферійного ВНЗ більше витрачають часу на підготовку до занять, більше прагнуть працювати вчителем (викладачем), більше зацікавлені у навчанні, мають кращі стосунки з однокурсниками та викладачами, проявляють менше ознак втоми, що виникає у них під час навчання, менше палять і вживають спиртне ніж київські студенти. Водночас, унаслідок якіснішої освіти та специфіки проживання у столиці, що зумовлює вищий «темپ життя», у київських студентів більше позанавчальне навантаження, вища самооцінка педагогічних знань та вмінь, а також вольових якостей.

Таким чином, регіональні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності виявляються у тому, що у студентів периферійного ВНЗ переважають мотиваційний, адаптаційний та фізичний компоненти, а у студентів столичного ВНЗ – інформаційний.

2.1.4. Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності у залежності від спеціалізації

Спираючись на показники нашого дослідження, встановлені істотні статеві та регіональні відмінності, виявлено особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності залежно від спеціалізації. Дослідження проводилося шляхом порівняння за t-критерієм Стью-

дента середніх значень показників, за різними спеціалізаціями окремо для чоловіків і жінок. При цьому враховувались показники тільки студентів м. Києва.

Між студентами-філологами відповідних курсів (українська та іноземна філологія) не було виявлено статистично значущих відмінностей за жодним із отриманих показників ($p > 0,05$). Тому у подальшому аналізі студенти-філологи враховувались як одна спеціалізація.

У таблиці 2.8. наведені достовірні відмінності між студентами філологічного та природничо-географічного факультетів.

Таблиця 2.8.

Відмінності між студентами філологічного (українська та іноземна філологія) та природничо-географічного факультету (жінки)

№	Показник	Ф-тет	Курс*	n	M	σ	$p \leq$
1	Стосунки з однокурсниками	Філол.	1	100	4,01	0,60	0,05
		Пр.-геогр.		45	4,25	0,58	
2	Стосунки з викладачами	Філол.	1	100	3,74	0,53	0,05
		Пр.-геогр.		45	3,96	0,52	
3	Підготовка до занять (у год. на день)	Філол.	5	43	3,36	1,88	0,05
		Пр.-геогр.		51	2,51	1,49	
4	Позанавчальне навантаження (у год. на день)	Філол.	5	43	5,93	3,49	0,05
		Пр.-геогр.		51	5,14	2,33	
5	Самооцінка власного навчального навантаження	Філол.	5	43	2,90	1,14	0,05
		Пр.-геогр.		51	2,30	0,91	
6	Самооцінка власного загального навантаження	Філол.	5	43	3,53	1,24	0,05
		Пр.-геогр.		51	2,82	1,10	
7	Зацікавленість у навчанні	Філол.	5	43	3,36	0,96	0,05
		Пр.-геогр.		51	2,62	0,95	
8	Самооцінка власних педагогічних знань та вмінь	Філол.	5	43	4,30	0,61	0,05
		Пр.-геогр.		51	3,92	0,77	

*Примітка: на III курсі достовірних відмінностей встановлено не було.

Виходячи із даних наведеної таблиці, студентки-першокурсниці природничо-географічного факультету мають кращі стосунки з однокурсниками та викладачами, ніж студентки-філологи. Та найбільш наочними особливостями психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності залежно від спеціалізації, є відмінності встановлені на V курсі. Так, студентки-філологи мають більше позанавчальне навантаження, вищу самооцінку власного навчального та загального навантаження, підвищену зацікавленість у навчанні та самооцінку власних педагогічних знань та умінь.

У таблицях 2.9. та 2.10. наведені достовірні відмінності між студентами-першокурсниками філологічного факультету та факультетів фізичного виховання і кібернетики.

Таблиця 2.9.

**Відмінності між студентами філологічного факультету
(українська та іноземна філологія) та факультету фізичного
виховання (жінки, I курс)**

№	Показник	Ф-тет	n	M	σ	p ≤
1	Підготовка до занять (у год на день)	Філол.	100	3,98	1,30	0,05
		Фіз. вих.	12	2,14	0,90	
2	Самооцінка власного навчального навантаження	Філол.	100	2,59	0,83	0,05
		Фіз. вих.	12	1,92	0,51	
3	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	Філол.	100	1,78	0,71	0,05
		Фіз. вих.	12	2,33	0,49	
4	Динаміка працездатності впродовж навчального тижня	Філол.	100	1,76	0,74	0,05
		Фіз. вих.	12	2,17	0,39	
5	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	Філол.	100	2,91	1,46	0,05
		Фіз. вих.	12	2,00	1,41	
6	Зацікавленість у навчанні	Філол.	100	3,29	0,77	0,05
		Фіз. вих.	12	2,83	1,11	
7	Намір працювати вчителем (викладачем)	Філол.	100	3,12	1,29	0,05
		Фіз. вих.	12	2,17	1,34	
8	Кількість занять фізичною культурою та спортом на тиждень	Філол.	100	1,85	0,66	0,05
		Фіз. вих.	12	3,08	1,08	
9	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	Філол.	100	3,69	2,81	0,05
		Фіз. вих.	12	9,25	7,19	

Отже, студенти-першокурсники філологічного факультету (як жінки, так і чоловіки) на ймовірно більше за студентів природничо-географічного факультету та факультету фізичного виховання витрачають часу на підготовку до навчальних занять (і як наслідок вище оцінюють своє навчальне навантаження), мають більше бажання працювати вчителем, а також вищу, ніж у студентів факультету фізичного виховання, зацікавленість у навчанні та меншу кількість та обсяг занять фізкультурою та спортом. Крім того, студенти-філологи (жінки) відрізняються гіршою динамікою працездатності впродовж навчального дня і тижня порівняно зі студентами факультету фізичного виховання та більшою кількістю ознак втоми, що виникають під час навчання. А чоловіки вирізняються кращими стосунками з викладачами, нижчим рівнем соціальної фрустрованості та реактивною тривожністю, більшою схильністю до паління.

Таблиця 2.10.

Відмінності між студентами філологічного (українська та іноземна філологія) та факультетами кібернетики і фізичного виховання (чоловіки, I курс)

№	Показник	Ф-тет	n	M	σ	$p \leq$
1	Підготовка до занять (у год на день)	Філол.	25	3,48	1,95	0,05
		Кіберн.	32	2,53	1,17	
2	Намір працювати вчителем (викладачем)	Філол.	25	3,08	0,97	0,001
		Кіберн.	32	1,75	0,88	
3	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	Філол.	25	7,13	7,14	0,05
		Кіберн.	32	4,30	3,39	
4	Підготовка до занять (у год на день)	Філол.	25	3,48	1,95	0,001
		Фіз. вих.	12	1,18	0,72	
5	Самооцінка власного навчального навантаження	Філол.	25	2,20	0,58	0,05
		Фіз. вих.	12	1,73	0,47	
6	Стосунки з викладачами	Філол.	25	3,84	0,62	0,01
		Фіз. вих.	12	3,27	0,47	
7	Зацікавленість у навчанні	Філол.	25	3,48	0,92	0,01
		Фіз. вих.	12	2,67	0,78	
8	Кількість занять фізичною культурою та спортом на тиждень	Філол.	25	2,44	1,08	0,01
		Фіз. вих.	12	3,45	0,69	
9	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	Філол.	25	7,13	7,14	0,05
		Фіз. вих.	12	12,82	8,82	
10	Частота паління	Філол.	25	1,46	0,93	0,05
		Фіз. вих.	12	1,00	0,00	
11	Рівень соціальної фрустрованості	Філол.	25	2,00	0,37	0,05
		Фіз. вих.	12	2,46	0,68	
12	Рівень реактивної тривожності	Філол.	25	38,17	9,18	0,05
		Фіз. вих.	12	44,70	7,75	

У таблиці 2.11. наведені достовірні відмінності між студентами-першокурсниками факультетів фізичного виховання і кібернетики.

Із наведених даних видно, що студенти-кібернетики витрачають більше часу порівняно зі студентами факультету фізичного виховання на підготовку до занять, вище оцінюють своє навчальне навантаження, вказують на більшу кількість ознак втоми, що виникає під час навчання, мають кращі стосунки з викладачами та зацікавленість у навчанні, нижчий рівень соціальної фрустрованості. Водночас, студенти факультету фізичного виховання мають більше бажання працювати вчителем (викладачем), більшу кількість та обсяг занять фізичною культурою та спортом, менше палять.

Таблиця 2.11.

**Відмінності між студентами факультетів фізичного виховання
і кібернетики (чоловіки, і курс)**

№	Показник	Ф-тет	n	M	σ	$p \leq$
1	Підготовка до занять (у год на день)	Фіз. вих.	12	1,18	0,72	0,001
		Кіберн.	32	2,53	1,17	
2	Самооцінка власного навчального навантаження	Фіз. вих.	12	1,73	0,47	0,05
		Кіберн.	32	2,19	0,78	
3	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	Фіз. вих.	12	1,50	0,80	0,05
		Кіберн.	32	2,22	1,34	
4	Стосунки з викладачами	Фіз. вих.	12	3,27	0,47	0,05
		Кіберн.	32	3,69	0,54	
5	Зацікавленість у навчанні	Фіз. вих.	12	2,67	0,78	0,01
		Кіберн.	32	3,38	0,87	
6	Намір працювати вчителем (викладачем)	Фіз. вих.	12	2,82	1,25	0,01
		Кіберн.	32	1,75	0,88	
7	Кількість занять фізичною культурою та спортом на тиждень	Фіз. вих.	12	3,45	0,69	0,001
		Кіберн.	32	1,94	0,98	
8	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	Фіз. вих.	12	12,82	8,82	0,001
		Кіберн.	32	4,30	3,39	
9	Частота паління	Фіз. вих.	12	1,00	0,00	0,01
		Кіберн.	32	1,91	1,20	
10	Рівень соціальної фрустрованості	Фіз. вих.	12	2,46	0,68	0,05
		Кіберн.	32	2,08	0,39	

Отже, у студентів-філологів, порівняно зі студентами факультетів фізичного виховання та кібернетики, вищі мотиваційний та інформаційний компоненти психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. У студентів факультету фізичного виховання вищий фізичний компонент, порівняно з двома іншими спеціалізаціями, вищий мотиваційний компонент, порівняно із студентами-кібернетиками, в яких, у свою чергу, вже є вищим інформаційний компонент.

2.1.5. Зміна показників психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності впродовж навчання у ВНЗ

Зважаючи на викладені у попередніх підрозділах результати (статевих, регіональних відмінностей та відмінностей залежно від спеціалізації), динаміка показників психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності впродовж навчання у ВНЗ проводилося шляхом порівняння за t-критерієм Стьюдента середніх значень показників, отриманих досліджуваними студентами окремо для різних міст, спеціалізацій та статі.

У таблиці 2.12. наведені відмінності між показниками студентів різних курсів факультет фізичного виховання (Київ).

Таблиця 2.12.

**Відмінності між показниками студентів різних курсів факультету
фізичного виховання (Київ, чоловіки)**

№	Показник	Курс	n	M	σ	$p \leq$	Порівн.
1	Підготовка до занять (у год на день)	1	12	1,18	0,72	0,001	1 – 3
		3	22	2,55	1,01	–	3 – 5
		5	14	1,63	1,34	–	1 – 5
2	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	1	12	2,08	0,67	0,05	1 – 3
		3	22	1,64	0,58	0,001	3 – 5
		5	14	2,36	0,50	–	1 – 5
3	Самооцінка стану здоров'я	1	12	3,58	0,51	0,01	1 – 3
		3	22	4,00	0,31	0,05	3 – 5
		5	14	4,29	0,61	0,001	1 – 5
4	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	1	12	1,50	0,80	–	1 – 3
		3	22	1,91	0,92	0,01	3 – 5
		5	14	1,25	0,45	0,05	1 – 5
5	Стосунки з викладачами	1	12	3,27	0,47	0,05	1 – 3
		3	22	3,68	0,57	–	3 – 5
		5	14	3,79	0,43	0,05	1 – 5
6	Самооцінка власних педагогічних знань та вмінь	1	12	2,73	0,79	0,05	1 – 3
		3	22	3,23	0,61	–	3 – 5
		5	14	3,64	0,74	0,01	1 – 5
7	Самооцінка власного матеріального становища	1	12	2,73	1,01	–	1 – 3
		3	22	2,68	0,78	0,05	3 – 5
		5	14	3,36	0,93	–	1 – 5
8	Навчальна самоефективність	1	12	31,80	2,39	0,05	1 – 3
		3	22	29,14	3,05	0,001	3 – 5
		5	14	33,43	2,15	–	1 – 5
9	Рівень реактивної тривожності	1	12	44,70	7,75	–	1 – 3
		3	22	40,05	9,77	0,05	3 – 5
		5	14	36,63	3,25	–	1 – 5

Примітка: у стовпчику « $p \leq$ » наведені значення відмінності за різними показниками між різними курсами, які вказані у стовпчику «Порівн.».

Таким чином, з наведеної таблиці видно, що час, який витрачається на підготовку до занять, найменшим є на I курсі, на III курсі часу витрачається більше, і на V дещо менше. Тож закономірною є динаміка працездатності протягом навчального дня: навчальна самоефективність на III курсі є найгіршою (найкращою – на V курсі). Самооцінка стану здоров'я, стосунки з викладачами та самооцінка власних педагогічних знань та вмінь зростає від I до V курсів, а ознаки втоми, що виникають під час навчання та рівень реактивної тривожності, – знижуються. Тобто можна відзначити, що на факультеті фізичного виховання (Київ) рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності має загальну тенденцію до підвищення протягом навчання у ВНЗ з I по V курси за інформаційним, адаптаційним та фізичним компонентами.

У таблиці 2.13. наведені відмінності між показниками студентів I та III курсу факультету фізичного виховання (Переяслав-Хмельницький).

Таблиця 2.13.

Відмінності між показниками студентів I та III курсів факультету фізичного виховання (Переяслав-Хмельницький, чоловіки)

№	Показник	Курс	n	M	σ	$p \leq$
1	Позанавчальне навантаження (у год на день)	1	22	3,21	2,35	0,05
		3	37	4,66	2,01	
2	Самооцінка власного загального навантаження	1	22	2,09	0,43	0,05
		3	37	2,38	0,64	
3	Динаміка працездатності впродовж навчального тижня	1	22	2,45	0,60	0,001
		3	37	1,89	0,62	
4	Самооцінка власних знань про особливості і умови роботи вчителя	1	22	3,45	0,96	0,05
		3	37	3,89	0,74	
5	Самооцінка власних педагогічних знань та вмінь	1	22	2,82	0,85	0,001
		3	37	3,43	0,55	
6	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	1	22	6,71	4,00	0,05
		3	37	10,12	6,30	
7	Навчальна успішність	1	22	3,88	0,52	0,05
		3	37	4,13	0,31	

У студентів з Переяслав-Хмельницького на III курсі порівняно з I зростає позанавчальне навантаження (що зумовлює зростання самооцінки власного загального навантаження). Так само, як і у київських студентів, погіршується динаміка працездатності протягом навчального тижня, зростає самооцінка власних педагогічних знань. Крім того, імовірно зростає самооцінка власних педагогічних знань та вмінь, обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень та навчальна успішність.

У таблиці 2.14. наведені відмінності між показниками студентів-філологів (українська та іноземна філологія) різних курсів.

Таблиця 2.14.

Відмінності між показниками студентів-філологів (українська та іноземна філологія) різних курсів (жінки)

№	Показник	Курс	n	M	σ	$p \leq$	Порівн.
1	Підготовка до занять (у год на день)	1	100	3,98	1,30	0,05	1 – 3
		3	52	3,45	1,59	–	3 – 5
		5	40	3,36	1,88	0,05	1 – 5
2	Позанавчальне навантаження (у год на день)	1	100	3,91	2,01	0,05	1 – 3
		3	52	4,76	2,51	–	3 – 5
		5	40	5,93	3,49	0,001	1 – 5
3	Самооцінка власного навчального навантаження	1	100	2,59	0,83	–	1 – 3
		3	52	2,42	0,89	0,05	3 – 5
		5	40	2,90	1,14	0,05	1 – 5

Продовження табл. 2.14

4	Самооцінка власного загального навантаження	1	100	2,59	0,85	–	1 – 3
		3	52	2,58	0,93	0,001	3 – 5
		5	40	3,53	1,24	0,001	1 – 5
5	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	1	100	1,78	0,71	–	1 – 3
		3	52	1,74	0,66	–	3 – 5
		5	40	1,50	0,68	0,05	1 – 5
6	Динаміка працездатності впродовж навчального тижня	1	100	1,76	0,74	–	1 – 3
		3	52	1,88	0,65	0,05	3 – 5
		5	40	1,55	0,68	–	1 – 5
7	Кількість ознак втоми, що виникають під час навчання	1	100	2,91	1,46	–	1 – 3
		3	52	2,50	1,43	0,01	3 – 5
		5	40	3,53	2,08	0,05	1 – 5
8	Стосунки з викладачами	1	100	3,74	0,53	–	1 – 3
		3	52	3,75	0,52	0,05	3 – 5
		5	40	3,98	0,53	0,05	1 – 5
9	Самооцінка власних знань про особливості і умови роботи вчителя	1	100	3,73	0,83	–	1 – 3
		3	52	3,52	1,02	0,001	3 – 5
		5	40	4,30	0,61	0,001	1 – 5
10	Самооцінка власних педагогічних знань та вмінь	1	100	2,87	0,74	–	1 – 3
		3	52	3,06	0,85	0,001	3 – 5
		5	40	3,80	0,65	0,001	1 – 5
11	Самооцінка власних вольових якостей	1	100	3,54	0,63	–	1 – 3
		3	52	3,67	0,68	–	3 – 5
		5	40	3,95	0,80	0,001	1 – 5
12	Навчальна успішність	1	100	4,19	0,46	–	1 – 3
		3	52	4,43	0,52	0,01	3 – 5
		5	40	4,71	0,46	0,001	1 – 5
13	Рівень особистісної тривожності	1	100	46,93	8,96	0,05	–
		3	52	41,00	11,10		–

Примітка: у стовпчику «р≤» наведені значення достовірної відмінності за різними показниками між різними курсами, які зазначені у стовпчику «Порівн.».

Отже, у студентів-філологів час, що витрачається на підготовку до занять поступово зменшується від I до V курсу, а позанавчальне навантаження, навпаки, – зростає. Самооцінка обсягу власного навчального та загального навантаження також зростає від I до V курсу. Від I до V курсу спостерігається погіршення динаміки працездатності студентів протягом навчального дня і тижня, зростають ознаки втоми, що виникає під час навчання. Але самооцінка власних знань про особливості та умови роботи вчителя, самооцінка власних педагогічних знань та умінь, власних вольових якостей, стосунки з викладачами і навчальна успішність поліпшуються. Позитивним, також, можна вважати зниження від I до III курсу рівня особистісної тривожності.

Таким чином, можна стверджувати, що у студентів-філологів рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає протягом навчання у ВНЗ (від I до V курсу), а за фізичним компонентом – погіршується. Тож для виправлення такої негативної тенденції необхідно вжити невідкладних заходів.

У таблиці 2.15. наведені відмінності між показниками студентів природничо-географічного факультету різних курсів (Київ).

Таблиця 2.15.

Відмінності між показниками студентів природничо-географічного факультету різних курсів (Київ, жінки)

№	Показник	Курс	n	M	σ	$p \leq$	Порівн.
1	Підготовка до занять (у год на день)	1	45	3,70	1,69	0,05	1 – 3
		3	20	2,93	1,05	–	3 – 5
		5	51	2,51	1,49	0,001	1 – 5
2	Позанавчальне навантаження (у год на день)	1	45	3,52	1,88	–	1 – 3
		3	20	4,05	1,58	0,05	3 – 5
		5	51	5,14	2,33	0,001	1 – 5
3	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	1	45	1,70	0,63	–	1 – 3
		3	20	1,60	0,68	–	3 – 5
		5	51	1,43	0,67	0,05	1 – 5
4	Динаміка працездатності впродовж навчального тижня	1	45	1,96	0,64	–	1 – 3
		3	20	1,65	0,75	–	3 – 5
		5	51	1,62	0,64	0,01	1 – 5
5	Самооцінка стану здоров'я	1	45	3,47	0,63	–	1 – 3
		3	20	3,70	0,57	0,01	3 – 5
		5	51	3,29	0,67	–	1 – 5
6	Стосунки з однокурсниками	1	45	4,25	0,58	0,01	1 – 3
		3	20	3,80	0,52	–	3 – 5
		5	51	4,04	0,53	0,05	1 – 5
7	Стосунки з викладачами	1	45	3,96	0,52	0,05	1 – 3
		3	20	3,70	0,47	0,01	3 – 5
		5	51	4,02	0,42	–	1 – 5
8	Зацікавленість у навчанні	1	45	3,30	0,93	0,05	1 – 3
		3	20	2,90	0,72	–	3 – 5
		5	51	2,62	0,95	0,001	1 – 5
9	Намір працювати вчителем (викладачем)	1	45	3,36	1,13	–	1 – 3
		3	20	3,00	1,03	–	3 – 5
		5	51	2,80	1,18	0,05	1 – 5
10	Самооцінка власних педагогічних знань та вмінь	1	45	3,11	0,75	–	1 – 3
		3	20	3,15	0,75	0,001	3 – 5
		5	51	3,71	0,73	0,01	1 – 5
11	Самооцінка власних вольових якостей	1	45	3,47	0,63	–	1 – 3
		3	20	3,60	0,50	–	3 – 5
		5	51	3,86	0,78	0,01	1 – 5

Примітка: у стовпчику « $p \leq$ » наведені значення відмінності за різними показниками між різними курсами, які зазначені у стовпчику «Порівн.».

З наведеної таблиці випливає, що у студентів природничо-географічного факультету, так само як і студентів-філологів, час, що витрачається на підготовку до занять поступово зменшується від I до V курсу, а позанавчальне навантаження, навпаки, – зростає. Так само від I до V курсу спостерігається зниження динаміки працездатності студентів протягом навчального дня і тижня. Крім того, до V курсу погіршується самооцінка стану здоров'я. і так само від I до V курсу поліпшується самооцінка власних педагогічних знань і вмінь, власних вольових якостей, стають кращими стосунки з викладачами. Але водночас спостерігається і негативна тенденція – від I до V курсу знижується зацікавленість студентів у навчанні та їхній намір працювати вчителем (викладачем).

Отже, у студентів природничо-географічного факультету (Київ) рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає впродовж навчання у ВНЗ (з I до V курсу), а за фізичним та мотиваційним компонентами – погіршується.

У таблиці 2.16. наведені відмінності між показниками студентів природничо-географічного факультету різних курсів (Переяслав-Хмельницький), що свідчить, про подібні тенденції щодо динаміки психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності протягом навчання у ВНЗ.

Таблиця 2.16.

Відмінності між показниками студентів природничо-географічного факультету різних курсів (Переяслав-Хмельницький, жінки)

№	Показник	Курс	n	M	σ	p ≤	Порівн.
1	Підготовка до занять (у год. на день)	1	32	3,83	1,76	–	1 – 3
		3	24	4,27	1,56	0,001	3 – 5
		5	16	2,91	0,99	0,05	1 – 5
2	Позанавчальне навантаження (у год на день)	1	32	3,84	1,82	0,05	1 – 3
		3	24	2,88	1,19	0,01	3 – 5
		5	16	4,03	1,54	–	1 – 5
3	Самооцінка власного навчального навантаження	1	32	2,56	0,84	0,01	1 – 3
		3	24	2,08	0,50	–	3 – 5
		5	16	2,40	0,74	–	1 – 5
4	Самооцінка власного загального навантаження	1	32	2,41	0,84	0,05	1 – 3
		3	24	2,08	0,41	0,01	3 – 5
		5	16	2,69	0,87	–	1 – 5
5	Динаміка працездатності впродовж навчального дня	1	32	1,66	0,48	–	1 – 3
		3	24	1,88	0,68	0,05	3 – 5
		5	16	1,44	0,51	–	1 – 5
6	Зацікавленість у навчанні	1	32	3,59	0,80	0,05	1 – 3
		3	24	3,17	0,76	–	3 – 5
		5	16	3,44	0,73	–	1 – 5
7	Кількість занять фізичною культурою та спортом на тиждень	1	32	2,31	1,23	–	1 – 3
		3	24	2,13	1,33	–	3 – 5
		5	16	1,50	0,89	0,01	1 – 5

Продовження табл. 2.16

8	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень (год)	1	32	4,98	3,72	0,05	1 – 3
		3	24	2,92	3,25	–	3 – 5
		5	16	2,18	1,64	0,01	1 – 5
9	Навчальна успішність	1	32	4,08	0,59	0,05	1 – 3
		3	24	4,35	0,49	–	3 – 5
		5	16	4,34	0,44	–	1 – 5

Примітка: у стовпчику «р≤» наведені значення відмінності за різними показниками між різними курсами, які зазначені у стовпчику «Порівн.».

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.1:

1. В результаті проведених досліджень серед студентів педагогічних спеціальностей встановлено, що жінки ймовірно більше за чоловіків витрачають часу на підготовку до занять, вище оцінюють власне навчальне і загальне навантаження, під час навчання у них виникає більша кількість ознак втоми. У жінок-студенток виявилися вірогідно кращі стосунки з викладачами, глибша зацікавленість у навчанні, вища самооцінка власних знань про особливості та умови роботи вчителя, навчальна успішність, вищими є рівні соціальної фрустрованості та особистісної тривожності.

У чоловіків-студентів зафіксовано краща, ніж у жінок динаміка працездатності протягом навчального дня і тижня, вищі самооцінка стану здоров'я та обсяг занять фізичною культурою та спортом. Крім того, чоловіки-студенти більше за жінок палють і вживають алкогольні напої. Єдина відмінність від загальних статевих тенденцій виявилася у тому, що намір працювати викладачем за спеціалізацією фізичне виховання виявився ймовірно вищим у чоловіків, а на українській філології – у жінок, що можна вважати закономірним, оскільки викладання фізичної культури вважається більше чоловічою спеціалізацією, а філології – жіночою.

Отже, статеві особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, які виявляються та формуються під час професійної підготовки у педагогічному ВНЗ, полягають у тому, що у жінок вищий мотиваційний та інформаційний компоненти, а у чоловіків – фізичний. Деякі аспекти адаптаційного компоненту краще проявляються у жінок, а деякі – у чоловіків.

2. Студенти ВНЗ, що знаходиться у районному центрі, більше витрачають часу на підготовку до занять, мають більше бажання працювати вчителем (викладачем), проявляють вищу зацікавленість у навчанні, мають кращі стосунки з однокурсниками та викладачами, вказують на меншу кількість ознак втоми, що виникає у них під час навчання, менше палють і вживають алкоголь, ніж київські студенти. Зазвичай краща якість освіти та специфіка проживання у столичному місті, зумовлює і вищий «темп життя», тож у київських студентів вищим є позанавчальне навантаження, самооцінка педагогічних знань і вмінь, а також вольових якостей.

Таким чином, регіональні особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, виявляються в тому, що у студентів периферійного ВНЗ вищий мотиваційний, адаптаційний та фізичний компоненти, а у студентів столичного ВНЗ – інформаційний.

3. Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності залежно від спеціалізації полягають у тому, що студентів-філологів, порівняно зі студентами факультетів фізичного виховання та кібернетики, вищі мотиваційний та інформаційний компоненти психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. У студентів факультету фізичного виховання порівняно із двома іншими спеціалізаціями, вищий фізичний і мотиваційний компоненти, порівняно із студентами-кібернетиками, у яких, у свою чергу, є кращим інформаційний компонент.

4. На факультеті фізичного виховання рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності має загальну тенденцію до підвищення впродовж навчання у ВНЗ з I по V курси за інформаційним, адаптаційним та фізичним компонентами. У студентів-філологів цей рівень за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає впродовж навчання у ВНЗ (від I до V курсу), а за фізичним компонентом – погіршується. Останнє свідчить про необхідність вжити невідкладні заходи, аби позбутися негативної тенденції. У студентів природничо-географічного факультету (Київ) рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає впродовж навчання у ВНЗ (від I до V курсу), а за фізичним та мотиваційним компонентами – погіршується.

2.2. Загальні адаптаційно значущі для студентів педагогічних спеціальностей чинники

Визначення загальних адаптаційно значущих для студентів педагогічних спеціальностей чинників здійснено на основі аналізу кореляційних зв'язків між показниками, використаними в нашому дослідженні, та навчальною успішністю, яку можна вважати основним критерієм ефективності навчальної діяльності й адаптованості до неї студентів.

У таблиці 2.17. наведена інтеркореляційна матриця (за Пірсоном') провідних адаптаційно значущих показників для всієї вибірки студентів. Із загального аналізу були виключені студенти факультету кібернетики, оскільки у їхній професійній підготовці зроблено менший акцент саме на майбутню педагогічну діяльність, і вони мають значно нижчий за інші спеціалізації намір працювати вчителем.

Отже, виявилось, що навчальна успішність імовірно корелює з сімома показниками, які були отримані завдяки анкетуванню. З цих семи показників п'ять виявилися позитивними і два негативними. Найтісніший зв'язок навчальної успішності проявився зацікавленістю у навчанні, що, на наш погляд, є цілком природним. Ще чотири позитивних зв'язки зафіксовано з такими показниками як стосунки з викладачами, самооцінкою студентами власних педагогічних знань і вмінь, вольових якостей, а також часом, що витрачається на підготовку до занять. Негативні зв'язки зафіксовано з частотою паління та вживання алкоголю досліджуваними студентами.

Подібні результати, як позитивні, так і негативні, загальних адаптаційно значущих для студентів чинників були отримані в результаті наших досліджень над студентами інших спеціальностей. Тому саме з цієї причини вони певною мірою відрізняються [87.]. Так, наприклад, співпали позитивні достовірні кореляції із зацікавленістю у навчанні та стосунками з викладачами, а також негативна кореляція із частотою паління. Щодо питань самооцінки студентами власних педагогічних знань, умінь і вольових якостей, то в анкеті вони взагалі не ставилися.

Отримані дані щодо впливу зазначених у таблиці 2.1 показників на успішність навчальної діяльності та (чи) адаптованість студентів до навчання у ВНЗ переважно узгоджуються з результатами різних дослідників. Зокрема, з даними щодо позитивного впливу мотивації [77], [226], [232], [236], [237], здатності до саморегуляції [235], у тому числі до саморегуляції своєї навчальної діяльності [233], негативного впливу конфліктності [202] та шкідливих звичок [24], [202].

Крім зв'язків навчальної успішності в наведеній у таблиці 2.1. інтеркореляційній матриці цікавими є й інші зв'язки адаптаційно значущих для студентів чинників. Так, на нашу думку, можна виділити достовірні важливі зв'язки між: навчальною самоефективністю та самооцінкою студентами власних педагогічних знань та вмінь ($r = 0,23$) і вольових якостей ($r = 0,34$); наміром працювати вчителем та зацікавленістю у навчанні ($r = 0,3$) і часом, що витрачається на підготовку до занять ($r = 0,26$); зацікавленістю у навчанні та стосунками з викладачами ($r = 0,39$) та ін.

У таблицях 2.18. та 2.19. наведені інтеркореляційні матриці провідних адаптаційно значущих показників окремо для жінок та чоловіків-студентів.

Дані з наведених таблиць підтверджують, що у жінок виявилися достовірні кореляційні зв'язки навчальної успішності практично з тими самими показниками, що й у загальній вибірці (крім частоти вживання алкоголю). А у чоловіків – крім самооцінки вольових якостей та часом, що витрачається на підготовку до занять.

Подібними до загальної вибірки досліджуваних стали кореляційні зв'язки навчальної успішності й у різних спеціалізацій досліджуваних студентів (таблиці 2.20 – 2.22.).

Додатковим підтвердженням значної відмінності студентів факультету кібернетики від інших досліджуваних студентів стало те, що їхня навчальна успішність вірогідно корелює тільки з двома показниками: стосунками з викладачами ($r = 0,5$, $p \leq 0,001$) та частотою паління ($r = -0,36$, $p \leq 0,001$).

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.2:

У досліджуваних студентів найтісніше (на достовірному рівні) з навчальною успішністю пов'язані сім показників: зацікавленість у навчанні, стосунки з викладачами, самооцінка власних педагогічних знань й умінь, самооцінка вольових якостей, час, що витрачається на підготовку до занять (позитивна кореляція) і частота паління та вживання алкоголю (негативна).

Згадані показники можуть розглядатись як *загальні найбільш адаптаційно значущі для студентів педагогічних спеціальностей чинники* (коефіцієнт множинної кореляції (R) цих показників з навчальною успішністю склав 0,42).

Таблиця 2.17.

Інтеркореляційна матриця провідних адаптаційно значущих для студентів показників (вся вибірка, n = 696)

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Навчальна успішність	1,00	-0,02	0,18**	0,23**	0,14**	0,22**	0,17**	-0,19**	-0,13**	0,07	0,04
2	Намір працювати вчителем		1,00	0,19**	0,30**	0,26**	0,20**	0,00	-0,14**	-0,12*	-0,17**	0,03
3	Самооц. пед. знань та вмінь			1,00	0,23**	0,02	0,25**	0,33**	-0,07	-0,09	-0,22**	0,23**
4	Зацікавленість у навчанні				1,00	0,33**	0,39**	0,27**	-0,15**	-0,14**	-0,20**	0,17**
5	Підг. до занять (год. на день)					1,00	0,19**	0,06	-0,18**	-0,18**	-0,07	-0,03
6	Стосунки з викладачами						1,00	0,22**	-0,20**	-0,16**	-0,26**	0,17**
7	Самооц. вольових якостей							1,00	-0,09*	-0,08*	-0,12*	0,34**
8	Частота паління								1,00	0,33**	-0,01	0,03
9	Частота вживання алкоголю									1,00	0,17**	-0,01
10	Соціальна фрустрованість											-0,17**
11	Навчальна самоефективність											1,00

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,01$

Таблиця 2.18.

Інтеркореляційна матриця провідних адаптаційно значущих для студентів показників (жінки, n = 478)

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Навчальна успішність	1,00	-0,03	0,16**	0,21**	0,10*	0,21**	0,19**	-0,15**	-0,01	0,03
2	Намір працювати вчителем		1,00	0,18**	0,32**	0,30**	0,20**	-0,01	-0,15**	-0,21**	0,01
3	Самооц. пед. знань та вмінь			1,00	0,24**	-0,01	0,25**	0,34**	-0,04	-0,29**	0,26**
4	Зацікавленість у навчанні				1,00	0,33**	0,35**	0,30**	-0,11*	-0,33**	0,18**
5	Підг. до занять (год. на день)					1,00	0,13*	0,06	-0,18**	-0,04	-0,10
6	Стосунки з викладачами						1,00	0,20**	-0,17**	-0,30**	0,17**
7	Самооц. вольових якостей							1,00	-0,05	-0,19**	0,39**
8	Частота паління								1,00	0,11*	0,06
9	Соціальна фрустрованість									1,00	-0,21**
10	Навчальна самоефективність										1,00

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$; * – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$

Таблиця 2.19.

Інтеркореляційна матриця провідних адаптаційно значущих для студентів показників (чоловіки, n = 218)

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Навчальна успішність	1,00	0,02	0,21**	0,24**	0,09	0,18*	0,13	-0,23**	-0,21**
2	Намір працювати вчителем		1,00	0,24**	0,22**	0,22**	0,22**	0,03	-0,14*	-0,19**
3	Самооц. пед. знань та вмінь			1,00	0,20**	0,05	0,23**	0,29**	-0,11	-0,16*
4	Зацікавленість у навчанні				1,00	0,24**	0,44**	0,22**	-0,19*	-0,08
5	Підг. до занять (год. на день)					1,00	0,20**	0,11	-0,09	-0,14*
6	Стосунки з викладачами						1,00	0,28**	-0,19*	-0,23**
7	Самооц. вольових якостей							1,00	-0,16*	-0,09
8	Частота паління								1,00	0,31**
9	Частота вжив. алкоголю									1,00

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$

Таблиця 2.20.

Інтеркореляційна матриця провідних адаптаційно значущих показників для студентів-філологів (жінки, n = 264)

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Навчальна успішність	1,00	0,00	0,21**	0,26**	0,10	-0,21**	-0,04	0,19**	0,04	-0,03
2	Намір працювати вчителем		1,00	0,22**	0,29**	0,29**	-0,20**	-0,12*	0,04	-0,22**	0,04
3	Самооц. пед. знань та вмінь			1,00	0,27**	0,01	-0,09	-0,10	0,35**	-0,30**	0,29**
4	Зацікавленість у навчанні				1,00	0,31**	-0,12*	-0,23**	0,35**	-0,37**	0,21**
5	Підг. до занять (год. на день)					1,00	-0,24**	-0,24**	0,09	-0,04	-0,13**
6	Частота паління						1,00	0,30**	-0,09	0,05	0,05
7	Частота вживання алкоголю							1,00	-0,08	0,30**	-0,09
8	Самооц. вольових якостей								1,00	-0,29**	0,41**
9	Соціальна фрустрованість									1,00	-0,32**
10	Навчальна самоефективність										1,00

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$

Таблиця 2.21.

**Інтеркореляційна матриця провідних адаптаційно значущих показників для студентів
природничо-географічного факультету (жінки, n = 188)**

№		1	2	3	4	5	6	7
1	Навчальна успішність	1,00	-0,02	0,15*	0,15*	0,17*	0,16*	0,16*
2	Намір працювати вчителем		1,00	0,20*	0,40**	-0,05	-0,01	0,14*
3	Самооц. пед. знань та вмінь			1,00	0,18*	0,34**	0,16*	0,15*
4	Зацікавленість у навчанні				1,00	0,23**	0,17*	0,28**
5	Самооц. вольових якостей					1,00	0,11	0,13
6	Стосунки з однокурсниками						1,00	0,26**
7	Стосунки з викладачами							1,00

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;

* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$

Таблиця 2.22.

**Інтеркореляційна матриця провідних адаптаційно значущих показників для студентів факультету
фізичного виховання (чоловіки, n = 107)**

№		1	2	3	4	5	6
1	Навчальна успішність	1,00	-0,08	0,21*	0,25*	0,20*	-0,06
2	Намір працювати вчителем		1,00	0,20*	0,29*	0,14	0,03
3	Самооц. пед. знань та вмінь			1,00	0,31**	0,34**	0,23*
4	Зацікавленість у навчанні				1,00	0,35**	0,29**
5	Стосунки з викладачами					1,00	0,28**
6	Навчальна самоефективність						1,00

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;

* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$

2.3. Розподіл показників, що характеризують компоненти психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

У цьому підрозділі наведено та проаналізовано розподіл найважливіших показників, що характеризують компоненти психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності (при наявності достовірних відмінностей між жінками та чоловіками за окремими показниками). Саме на отриманих результатах, значною мірою, базуються запропоновані нами рекомендації щодо оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності.

2.3.1. Показники фізичної готовності студентів до педагогічної діяльності

За показники фізичної готовності студентів до педагогічної діяльності слугували такі дані розробленої нами анкети, як самооцінка студентами динаміки працездатності протягом дня і тижня, стану здоров'я, а також кількість ознак втоми, що виникає у них під час навчання.

Результати самооцінки студентами педагогічних спеціальностей динаміки власної працездатності впродовж дня і тижня (табл. 1.23.) практично не відрізняються від результатів, що були отримані нами раніше у студентів, які навчалися за творчими спеціальностями [87]. Для більшої частини студентів властива стійка працездатність, що є важливою складовою їхньої фізичної готовності до педагогічної діяльності. Для жінок характерною є достовірно нижча самооцінка власної працездатності протягом дня і тижня.

У принципі, погіршення працездатності можна розглядати як нормальну реакцію на навчальне та позанавчальне навантаження, тож особливий уваги мають потребувати не всі студенти, які мають такий тип реакції, а лише ті з них, у котрих він надто виражений й відчутно негативно позначається на їхній навчальній діяльності оскільки це, по за сумнівом, проявиться й у майбутній роботі за фахом.

Таблиця 2.23.

Самооцінка студентами динаміки працездатності (n = 748)

Працездатність	Студенти	n	Погіршується	Не змінюється	Поліпшується	p ≤
Впродовж дня	жінки	486	43%	42%	15%	0,001
	чоловіки	262	25%	57%	18%	
	разом	748	37%	47%	16%	–
Впродовж тижня	жінки	486	36%	49%	15%	0,001
	чоловіки	262	21%	57%	22%	
	разом	748	31%	52%	17%	–

Так само, як можна побачити з табл. 2.24. та 2.25., для студенток властива й достовірно нижча самооцінка стану свого здоров'я, вони схильні

називати більшу кількість ознак втоми, які у них викликає навчання у педагогічному ВНЗ.

Тут, у плані оптимізації фізичної готовності студентів до педагогічної діяльності, мають потребувати уваги ті 5% студентів, які оцінюють здоров'я як «дуже погане» чи «погане», а також ті 8%, що відмічають понад 5 ознак втоми, що виникають у них під час навчання.

Таблиця 2.24.

Самооцінка студентами стану свого здоров'я (n = 748)

Студенти	n	Стан здоров'я					p ≤
		Дуже погане	Погане	Посереднє	Добре	Дуже добре	
Жінки	486	1%	5%	47%	44%	3%	0,001
Чоловіки	262	1%	2%	25%	59%	13%	
Разом	748	1%	4%	39%	49%	7%	–

Таблиця 2.25.

Кількість ознак втоми, що виникають у студентів під час навчання (n = 748)

Студенти	n	Кількість указаних ознак втоми								M	σ	p ≤
		0	1	2	3	4	5	6	7			
Жінки	486	5%	22%	26%	22%	14%	6%	3%	2%	2,7	1,46	0,001
Чоловіки	262	2%	44%	28%	16%	6%	3%	1%	–	1,96	1,14	
Разом	748	4%	30%	26%	21%	12%	5%	2%	1%	2,44	1,4	-

Відсотковий розподіл ознак втоми, що виникає у студентів під час навчання (табл. 2.26.) показує, що у досліджуваних навчання спричиняє виникнення приблизно однакову кількість різних ознак втоми (22 – 33%): зниження працездатності, нервові напруження, байдужість, підвищення дратівливості, погіршення уваги, лабільність настрою. і лише трохи менше було вказано погіршення самопочуття (19%). Практично такі самі результати були нами отримані у студентів творчих спеціальностей [87], крім показника погіршення уваги, який у них виявився найбільш вираженим і майже вдвічі більшим – його вказали 36% досліджуваних.

Таблиця 2.26.

Відсотковий розподіл ознак втоми, які виникають у студентів під час навчання (n = 748)

Ознаки втоми	Кількість студентів
Погіршення самопочуття	17%
Зниження працездатності	33%
Погіршення уваги	22%
Нервові напруження	32%
Підвищення дратівливості	24%
Нестійкість настрою	22%
Байдужість	29%
Інші ознаки	5%
Жодної ознаки	4%

2.3.2. Показники адаптаційної готовності студентів до педагогічної діяльності

Показниками адаптаційної готовності студентів до педагогічної діяльності в нашому дослідженні стали:

1) такі результати анкетування, як самооцінка студентами своїх стосунків з однокурсниками та викладачами; своїх вольових якостей; кількість і обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень; частота паління та вживання алкогольних напоїв;

2) рівень соціальної фрустрованості студентів (методика Вассермана-Бойко);

3) рівень особистісної тривожності (методика Спілбергера-Ханіна);

4) рівень навчальної самоефективності (шкала Р. Шварцера та М. Єрусалема).

Отримані результати свідчать, що між студентами, студентами та викладачами існують, як правило, добрі стосунки. За кількісними показниками вони практично не відрізняються від результатів студентів творчих та технічних спеціальностей [87]. Слід зазначити, що стосунки з викладачами у жінок виявилися кращими, ніж у чоловіків (табл. 2.27.).

Таблиця 2.27.

Оцінка студентами своїх стосунків з однокурсниками та викладачами

Стосунки	Студенти	n	Дуже погані	Погані	Посередні	Добрі	Дуже добрі	p ≤
З однокурсниками	разом	748	–	1%	15%	66%	18%	–
З викладачами	жінки	486	–	1%	17%	73%	9%	0,001
	чоловіки	262	–	2%	29%	64%	5%	
	разом	748	–	1%	21%	70%	8%	–

Тут в якості ознаки недостатньої адаптаційної готовності до педагогічної діяльності, можна розглядати не тільки самооцінку студентами власних стосунків з однокурсниками та викладачами як «дуже поганих» чи «поганих» (1% у наших дослідженнях), але й як «посередніх» (15 – 21%), адже від уміння налагодити добрі робочі стосунки із своїми колегами, учнями та їх батьками буде у багато чому залежати успішність майбутньої педагогічної роботи студентів.

Щодо самооцінки студентами своїх вольових якостей (табл. 2.28.), то явною дезадаптаційною ознакою є їх самооцінка як «дуже поганих» чи «поганих» (2% у наших дослідженнях).

Таблиця 2.28.

Оцінка студентами своїх вольових якостей (n = 748)

Вольові якості				
Дуже низькі	Низькі	Посередні	Високі	Дуже високі
–	2%	38%	49%	11%

Також важливими адаптаційно значущими для студентів показниками є кількість і обсяг їх занять студентів фізичною культурою та спортом на тиждень (табл. 2.29 та 2.30), бо, як було переконливо доведено численними дослідженнями, регулярні різноманітні фізичні навантаження, в яких можуть використовуватись різні комплекси гімнастичних вправ та безпосередні заняття різними видами спорту, сприяють поліпшенню працездатності та загального психофізіологічного стану. і тут особливе занепокоєння викликають також 2% досліджуваних, які з різних причин (здебільшого за станом здоров'я) позбавлені такого універсального адаптаційно сприятливого чинника як фізичне навантаження. Але й заняття фізичною культурою та спортом тільки 1 раз на тиждень, що мають 33% досліджуваних, також є явно недостатніми з огляду набуття студентами необхідної адаптаційної готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Таблиця 2.29.

Кількість занять студентів фізичною культурою та спортом на тиждень*

Студенти	n	Кількість занять					M	σ	p ≤
		Не займаються	1 раз	2 – 3 рази	4 – 5 разів	Майже кожен день			
Жінки	452	2%	35%	47%	8%	8%	1,88	0,91	0,001
Чоловіки	155	1%	29%	41%	12%	17%	2,18	1,01	
Разом	602	2%	33%	45%	10%	10%	1,96	0,94	–

Таблиця 2.30.

Обсяг занять студентів фізичною культурою та спортом на тиждень*

Студенти	n	Кількість занять					M	σ	p ≤
		0 годин	1 – 2 години	3 – 4 години	5 – 6 годин	≤ 7 годин			
Жінки	452	2%	40%	33%	13%	12%	3,7	3,6	0,001
Чоловіки	155	1%	24%	23%	18%	34%	6,2	5,5	
Разом	602	2%	36%	29%	15%	18%	4,4	4,3	–

Отримані в даному дослідженні результати щодо поширеності серед студентів таких шкідливих звичок, як паління та вживання алкогольних напоїв також є майже ідентичними результатам проведених серед студентів творчих та технічних спеціальностей досліджень [87]. Порівняння в статевому аспекті показало, що достовірні відмінності існують тільки за частотою паління (табл. 2.31 – 2.32.).

* Без спеціальності «фізичне виховання».

Таблиця 2.31.

Частота паління студентів (n = 748)

Студенти	n	Частота паління				p ≤
		не палять	1 – 3 сигарети	5 – 15 сигарет	пачку і більше	
Жінки	486	83%	8%	8%	1%	0,001
Чоловіки	262	70%	7%	15%	8%	
Разом	748	78%	8%	10%	4%	–

Таблиця 2.32.

Частота вживання студентами алкогольних напоїв (n = 748)

Студенти	n	Частота вживання алкогольних напоїв				p ≤
		не вживають	зрідка	1 – 2 рази на тиждень	раз в 1 – 2 дні	
Жінки	486	26%	67%	6%	1%	0,001
Чоловіки	262	23%	60%	13%	4%	
Разом	748	25%	65%	8%	2%	–

Таким чином, студенти палять частіше, ніж студентки, що повністю узгоджується з даними літературних джерел [11], [183] та наших досліджень [87]. З цими ж даними узгоджується і поширеність паління серед досліджуваних студентів, яка приблизно відповідає поширеності паління серед молоді України.

Тільки 25% досліджуваних студентів зовсім не вживають алкогольні напої, дві третини їх вживають зрідка і 10% – регулярно. Очевидно, що саме остання група потребує особливої уваги, бо регулярне вживання спиртного є одним із показників дезадаптованості студентів [202].

За рівнем соціальної фрустрованості до групи студентів з недостатньою адаптаційною готовністю до майбутньої педагогічної діяльності можна віднести ті 8%, у яких цей рівень виявився «дуже високим» чи «збільшеним» (табл. 2.33.). Групу студентів із «помірним» рівнем можна розглядати як таку, що перебуває на межі з дезадаптацією (23% у наших дослідженнях).

Таблиця 2.33.

Рівень соціальної фрустрованості студентів (n = 748)

Рівень соціальної фрустрованості	Бали	Жінки	Чоловіки	Разом
Відсутній	1	–	–	–
Дуже низький	1.05-1.45	3%	7%	4%
Знижений	1.5-1.95	21%	28%	24%
Невизначений	2.0-2.45	44%	37%	41%
Помірний	2.5-2.95	22%	24%	23%
Збільшений	3.0-3.45	9%	3%	7%
Дуже високий	≥ 3.5	1%	1%	1%
M		2,29	2,16	2,23
σ		0,49	0,48	0,49
p ≤		0,01		

Щодо рівня особистісної тривожності, то тут, на наш погляд, цей показник може бути чинником дезадаптивних реакцій у майбутній педагогічній діяльності не в усіх 38% студентів (табл. 2.34.), які мають «високий» рівень тривожності (тут очевидно є недостатня диференціальна спроможність методики), а лише в тих, у яких цей рівень перевищує 55 балів. Таких у наших дослідженнях виявилось 11%. А оптимальним рівнем особистісної тривожності для успішної педагогічної діяльності за застосованою методикою, на наш погляд, є середній (31 – 45 балів), який виявився у 54% досліджуваних.

Таблиця 2.34.

Рівень тривожності студентів (n = 748)

Рівень тривожності	Бали	Реактивна тривожність	Особистісна тривожність		
			жінки	чоловіки	разом
Низький	≥ 30	26%	5%	10%	8%
Середній	31 – 45	52%	46%	63%	54%
Високий	≤ 46	22%	49%	27%	38%
М		37,5	45,5	41,2	43,4
σ		10,3	9,5	9,0	9,5
p ≤			0,001		–

У більшості досліджуваних студентів – 57% (табл. 2.35.), рівень навчальної самоефективності виявився достатньо високим, що свідчить не тільки про їхню потенційну спроможність успішно виконувати навчальне навантаження та вимоги до навчання у ВНЗ, але й мати достатньо високу самоефективність у подальшій педагогічній роботі. Середньою навчальна самоефективність виявилась у 37% студентів, що свідчить про існування певних проблем у навчальній сфері, на які необхідно звернути увагу, та достатньо високу вірогідність виникнення проблем у подальшій професійній діяльності. У 6% студентів показник навчальної самоефективності виявився незадовільним, що можна вважати для них вираженням дезадаптаційним чинником.

Таблиця 2.35.

Навчальна самоефективність студентів (n = 748)

Навчальна самоефективність	Бали	Кількість студентів
Висока	36 – 40	10%
Вища за середню	30 – 35	47%
Середня	25 – 29	37%
Нижча за середню	20 – 24	5%
Низька	≥ 19	1%
М		30,2
σ		4,1

2.3.3. Показники інформаційної готовності студентів до педагогічної діяльності

Показники інформаційної готовності студентів до педагогічної діяльності отримувалися на основі запропонованої в анкеті самооцінки власних знань про умови та особливості роботи вчителя, а також самооцінки власних педагогічних знань й умінь. Як свідчать отримані результати, 63% досліджуваних оцінюють свої знання про умови і особливості роботи вчителя як «високі» чи «дуже високі» (табл. 2.36.), що можна розцінити як достатній рівень інформаційної готовності за цим показником. Самооцінка 29% студентів таких знань як «посередніх», свідчить вже про недостатній рівень готовності. і щодо 8% студентів, що оцінили зазначенні знання як «низькі» чи «дуже низькі», постає питання стосовно правильності зробленого ними професійного вибору.

Таблиця 2.36.

Самооцінка студентами власних знань про умови і особливості роботи вчителя

Студенти	n	Знання про умови і особливості роботи вчителя					
		дуже низькі	низькі	посередні	високі	дуже високі	p ≤
Жінки	486	1%	6%	25%	46%	22%	0,001
Чоловіки	262	1%	10%	37%	37%	15%	
Разом	748	1%	7%	29%	44%	19%	–

Самооцінка студентами власних педагогічних знань та вмінь виявилася порівняно нижчою за самооцінку знань про умови і особливості роботи вчителя (табл. 2.37.), що є повністю природним, оскільки педагогічні знання та вміння ними ще тільки набуваються в процесі навчання. Але, водночас 33% досліджуваних їх оцінили як «високі» чи «дуже високі». За даним показником інформаційної готовності особливої уваги потребують ті 20% студентів, які оцінили зазначені знання та вміння як «низькі» чи «дуже низькі».

Таблиця 2.37.

Самооцінка студентами власних педагогічних знань та вмінь

Студенти	n	Педагогічні знання та вміння на даний момент					
		дуже низькі	низькі	посередні	високі	дуже високі	p ≤
Жінки	486	2%	15%	48%	31%	4%	0,05
Чоловіки	262	4%	21%	44%	29%	2%	
Разом	748	2%	18%	47%	30%	3%	–

І, як видно з результатів двох наведених таблиць, за показниками інформаційної готовності студентів до педагогічної діяльності також існують достовірні статеві відмінності, що, в даному випадку за цим компонентом, свідчать про кращу готовність жінок.

2.3.4. Показники мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності

Показниками мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності стали результати анкетування щодо самооцінки власної зацікавленості студентів у навчанні та наміру працювати вчителем (викладачем). Перший показник свідчить, що у 78% зацікавленість у навчанні є достатньою (табл. 2.38.) – оцінена як «вища за середню», «висока» чи «дуже висока». і тут уваги потребують 22% студентів із «низькою» та «посередньою» самооцінкою, бо низький рівень мотивації до навчання вказує на неготовність до майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 2.38.

Самооцінка зацікавленості студентів у навчанні (рівень мотивації)

Студенти	n	Зацікавленість у навчанні					p ≤
		низька	посередня	вища за середню	висока	дуже висока	
Жінки	486	1%	20%	40%	31%	8%	0,01
Чоловіки	262	2%	22%	49%	22%	5%	
Разом	748	2%	20%	43%	28%	7%	–

Щодо оцінки студентами наміру працювати вчителем (викладачем), то у порівнянні із першими показником, результати гірші (табл. 2.39.). Тільки 14% досліджуваних впевнені, що вони працюватимуть учителем. Ще 25% вказують, що «напевно будуть» (разом – 39%). «Ще не вирішили» – 31%. і 30% студентів, опановуючи педагогічну професію, зазначають, що вони за фахом не працюватимуть чи «скоріш не будуть». Це надзвичайно тривожна тенденція, оскільки не може йтися про оволодіння професією в той час, коли людина, що її опановує, не збирається по закінченні навчання працювати за фахом, чи не впевнена в цьому. А кількість таких студентів за нашим дослідженням складає майже дві третини.

Таблиця 2.39.

Намір студентів працювати вчителем (викладачем)

Студенти	n	Працювати вчителем (викладачем) студенти					p ≤
		не будуть	скоріш не будуть	ще не вирішили	напевно будуть	будуть	
Жінки	486	11%	19%	28%	25%	17%	0,05
Чоловіки	262	14%	18%	34%	24%	10%	
Разом	748	12%	18%	31%	25%	14%	–

Отримані результати узгоджуються з результатами досліджень С. В. Яремчук, в яких також встановлено відсутність чітко вираженої спрямованості студентів на педагогічну професію при об'єктивній наявності задатків до розвитку організаторських, комунікативних та інших компонентів педагогічних здібностей [231].

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.3:

1. На основі результатів проведених досліджень серед студентів педагогічних спеціальностей наведено найважливіші показники, що характеризують такі компоненти їхньої психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності як фізичну, адаптаційну, інформаційну та мотиваційну готовність. На отриманих результатах значною мірою базуються запропоновані рекомендації щодо оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності.

2. За показники фізичної готовності бралися такі дані, як самооцінка студентами динаміки працездатності впродовж дня і тижня, стану свого здоров'я, а також кількість ознак втоми, що виникає у них під час навчання; як показники адаптаційної готовності – самооцінка студентами своїх стосунків з однокурсниками та викладачами, своїх вольових якостей, кількість і обсяг їхніх занять фізичною культурою та спортом на тиждень, частота паління та вживання алкогольних напоїв, рівень соціальної фрустрованості, особистісної тривожності і навчальної самоефективності; показники інформаційної готовності – самооцінка студентами власних знань про умови і особливості роботи вчителя, а також самооцінка власних педагогічних знань і вмінь; показники мотиваційної готовності – самооцінка студентами власної зацікавленості у навчанні та свого наміру працювати вчителем (викладачем). Для кожного із зазначених показників наведені кількісні значення, які свідчать про необхідність оптимізації готовності студентів до педагогічної діяльності за певним її компонентом.

2.4. Дослідження особливостей мислення студентів

Методи дослідження критеріїв розумової готовності до педагогічної діяльності

Усі нижче наведені методики були обрані для власного емпіричного дослідження тому, що за короткий час, вони дають досить об'єктивні дані щодо логічності, лабільності, швидкості, узагальнення та оригінальності мислення майбутніх педагогів.

1. Методика «Складні аналогії»

Ця методика використовується для оцінки логічності мислення. Досліджуваному пропонується на аркуші 20 пар слів, смислові відношення між якими будуються на абстрактних зв'язках, на цьому ж аркуші у квадраті «Шифр» розташовано 6 пар слів з відповідними цифрами від 1 до 6. Після того, як досліджуваний визначить відношення між словами кожної пари, йому необхідно відшукати аналогічну пару слів у квадраті «Шифр» та підкреслити відповідну цифру. Час виконання роботи – 3 хвилини. Оцінка результатів визначається за кількістю помилок:

- 0 – 3 помилки – високий рівень логічності мислення;
- 4 – 8 помилок – середній рівень;
- 9 і більше – низький рівень.

2. Методика «Інтелектуальна лабільність»

Методика застосовується для перевірки гнучкості, лабільності процесу мислення (що є необхідною якістю в педагогічній професії), а також прогнозу успішності в професіональному навчанні, засвоєнні нового виду діяльності та оцінки якості трудової практики. Методика потребує від досліджуваного високої концентрації уваги та швидкості дій. Йому необхідно за короткий час (декілька секунд) виконати нескладні завдання, що зачитує експериментатор. Кожному досліджуваному видається спеціальний аркуш для відповідей.

Оцінка визначається за кількістю помилок:

- 0 – 2 помилки – висока лабільність та здібність до навчання;
- 3 – 6 помилок – середня лабільність;
- 7 і більше помилок – низька лабільність, труднощі у навчанні.

Методика потребує небагато часу (5 хвилин) для проведення тестування, проте вона дає достатньо об'єктивний прогноз професійної придатності.

3. Тест «Антоніми»

Ця методика – для визначення швидкості мислення, а також рівень його узагальнення у вербальному мисленні. Досліджуваному пропонується на аркуші 50 слів, за 5 хвилин йому необхідно дібрати слова, протилежні за значенням. Швидкість мислення визначається кількістю опрацьованих слів:

- менше 25 слів – низька швидкість;
- 25 – 40 слів – середня;
- 41 – 50 слів – висока.

Рівень узагальнення визначається за кількістю помилок:

- 0 – 1 помилка – високий рівень узагальнення у вербальному мисленні;
- 2 – 3 помилки – середній рівень;
- 4 – 6 помилок – низький рівень.

4. Тест «Асоціації»

Ця методика використовується для оцінки творчого характеру, оригінальності мислення. Досліджуваному пропонується на аркуші 9 слів, до кожного з яких йому потрібно, без тривалих розмірковувань, дописати поняття, з яким воно асоціюється.

Оригінальність мислення оцінюється залежно від того, у скількох % опитуваних трапляється у відповідях те саме слово:

- у 5% опитуваних і більше – 0 балів;
- 4 – 4, 99% – 1 бал;
- 3 – 3, 99% – 2 бала;
- 2 – 2, 99% – 3 бала;

- 1 – 1,99% – 4 бала;
- менше 1% – 5 балів.

Досліджувані, що отримали 0 – 1 бал мають доволі низький рівень оригінальності мислення; 2 – 3 бали – середній; 4 – 5 балів – високий.

Час, відведений на виконання тесту, складає 5 хвилин. Ця методика достатньо об'єктивно виявляє рівень творчої обдарованості студента.

Результати дослідження та їх обговорення

Експериментальні дослідження проводилися на базі Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова та Київського міського педагогічного університету ім. Б.Грінченка.

У дослідженні взяли участь студенти факультету фізичного виховання (1-й курс – 24 особи; 3-й курс – 23 особи, 5-й курс – 12 осіб) та української філології (1-й курс – 35 осіб; 3-й курс – 33 особи, 4-й курс – 15 осіб) Усього в дослідженнях взяли участь 142 студента.

Описову статистику середніх показників мислення досліджуваних студентів наведено у таблиці 2.40. Серед загальної кількості обстежуваних виявлено такі середні показники особливостей мислення:

– лабільність – середній рівень розвитку (середній показник кількості помилок дорівнює 5,68);

– логічність – низький рівень (середній показник кількості помилок дорівнює 9,19);

– швидкість – високий рівень (середній показник кількості опрацьованих слів дорівнює 48,34);

– узагальнення – середній рівень (середній показник кількості помилок дорівнює 4,11);

– креативність – високий рівень (середній показник кількості добраних слів дорівнює 21,8).

Таблиця 2.40.

Описова статистика показників мислення досліджуваних студентів

Показник	Спеціалізація	Курс	n	M (кількості помилок)	σ
Лабільність	Фізичне виховання	1	24	3,75	1,96
		3	23	6,04	4,15
		5	12	11,75	4,59
	Українська філологія	1	36	5,33	4,01
		3	32	4,94	3,54
		4	15	5,8	2,88
	Разом		142	5,68	4,06
Логічність	Фізичне виховання	1	24	11,13	4,4
		3	23	10,82	5,66
		5	12	9,91	5,45
	Українська філологія	1	36	8,86	4,75
		3	32	6,63	4,65
		4	15	9,27	5,49
	Разом		142	9,19	5,15

Продовження табл. 2.40

Швидкість	Фізичне виховання	1	24	46,17	3,87
		3	23	48,39	3,95
		5	12	47,33	4,1
	Українська філологія	1	36	48,89	3,54
		3	32	49,16	2,14
		4	15	49,47	1,8
	Разом		142	48,34	3,45
Узагальнення	Фізичне виховання	1	24	5,38	3,5
		3	23	4,48	4,14
		5	12	8,08	4,98
	Українська філологія	1	36	3,28	3,93
		3	32	2,66	2,5
		4	15	3,47	3,09
	Разом		142	4,11	3,88
Креативність	Фізичне виховання	1	24	17,08	7,68
		3	23	21,3	4,25
		5	12	19,17	5,42
	Українська філологія	1	36	21,25	6,28
		3	32	22,9	3,52
		4	15	31,2	7,03
	Разом		142	21,8	6,8

Аналізуючи середнє значення кількості помилок серед загальної кількості обстежених, необхідно зауважити, що найскладнішим виявився тест на вивчення логічності мислення «Складні аналогії». Найменше труднощів викликало виконання тестів «Антоніми» та «Креативність», що свідчить про високу креативність та швидкість мислення обстежуваних студентів.

Проаналізуємо множинні порівняння ймовірних відмінностей показників мислення студентів у віковій динаміці.

Рівень лабільності мислення студентів факультету фізичного виховання погіршується між 1-м та 3-м курсами ($p=0,03$), між 3-м та 5-м курсами ($p=0,00$) та, відповідно, між 1-м та 5-м курсами ($p=0,00$). Рівень логічності мислення є низьким з тенденцією незначного покращення показників. Швидкість мислення має стабільно високі показники. Рівень узагальнення мислення на 5-му курсі значно погіршується відносно показників на 1-му та 3-му курсах навчання ($p=0,02$). Рівень креативності мислення є стабільно високим. Таким чином, у віковій динаміці рівень показників логічності, швидкості та креативності мислення є стабільним, а показники лабільності та узагальнення мислення наприкінці навчання у ВНЗ погіршуються.

У студентів факультету української філології виявлено середній рівень лабільності мислення, що практично не змінюється у період з 1-го по 4-й курси навчання. Показники логічності мислення є стабільно низькими; швидкості – стабільно високими. Рівень креативності є високим, на 4-му курсі достовірно підвищується відносно показників на 1-му та 3-му курсах навчання ($p=0,00$).

Показники рівня узагальнення є стабільно середніми. Отже, зі збільшенням віку та, відповідно, терміну навчання значної динаміки розвитку досліджуваних показників мислення (за виключенням креативності) не спостерігається.

Відмінності результатів у відсотковому співвідношенні можна відстежити на таблиці 2.41. Дані таблиці свідчать, що у студентів факультету фізичного виховання показники лабільності різко знижуються у процесі навчання: якщо низькі показники спостерігалися на 1-му курсі лише у 9% досліджуваних, то на 3-му курсі цей рівень виявили вже 39%, а на 5-му – 73% досліджуваних. Показники креативності мислення зростають на 3-му та 5-му курсах відносно 1-го відповідно на 37% та 34%. Високі показники логічності та узагальнення мислення різко погіршуються на 5-му курсі відносно 3-го (логічність – з 17% до 8% досліджуваних; узагальнення – з 44% до 17%). Швидкість мислення не змінюється значною мірою протягом навчання.

У студентів факультету української філології показники високого рівню лабільності мислення також знижуються з роками навчання: якщо високі показники спостерігалися на 1-му курсі у 28% досліджуваних, то на 3-му курсі цей рівень виявили вже 18%, а на 5-му – лише 13% досліджуваних. Високі показники логічності та узагальнення різко знижуються на 4-му курсі відносно 3-го (логічність – з 30% до 7% досліджуваних; узагальнення – з 55% до 33%). Високі показники швидкості у відсотковому відношенні є стабільними протягом навчання, а показники креативності дещо зростають.

Таблиця 2.41.

Відсотковий розподіл показників мислення досліджуваних студентів за факультетами та курсами

Показник	Спеціалізація	Курс	Лабільність	Логічність	Швид- кість	Узагаль- нення	Креатив- ність
Низький	Фізичне виховання	1	9%	71%	8%	63%	33%
		3	39%	53%	9%	39%	4%
		5	73%	68%	8%	67%	8%
	Українська філологія	1	31%	50%	6%	22%	8%
		3	24%	24%	0%	18%	3%
		4	40%	47%	0%	27%	7%
Середній	Фізичне виховання	1	63%	25%	29%	12%	34%
		3	44%	30%	8%	17%	26%
		5	17%	24%	17%	16%	25%
	Українська філологія	1	41%	39%	2%	11%	20%
		3	58%	42%	6%	27%	10%
		4	47%	46%	7%	40%	0%
Високий	Фізичне виховання	1	28%	4%	63%	25%	33%
		3	17%	17%	83%	44%	70%
		5	0%	8%	75%	17%	67%
	Українська філологія	1	28%	11%	92%	67%	72%
		3	18%	30%	94%	55%	87%
		4	13%	7%	93%	33%	93%

При аналізі вікової динаміки зміни показників мислення загальної кількості досліджуваних студентів у відсотковому розподілі виявляється тенденція зростання показників від 1-го курсу навчання до 3-го, а потім іде погіршення загальної кількості показників у наступній віковій групі. Така тенденція стосується як студентів факультету фізичного виховання, так і факультету української філології. Виключення складають лише показники креативності, які незначною мірою зростають з віком у студентів факультету української філології, а також швидкості мислення, що зростають протягом навчання у загальної кількості обстежуваних.

Отже, результати нашого експериментального дослідження дозволяють нам не погодитися з К. М. Дурай-Новаковою, яка під час свого дослідження інтелекту студентів педагогічних ВНЗ у 1983 р. відстежила тенденцію значного зростання рівня розумового розвитку за роки навчання [59]. Нинішню ситуацію можна пояснити недосконалістю навчальних програм останніх курсів, загальним погіршенням якості навчання у ВНЗ, втратою студентами мотивації до навчання, нездоровим способом життя старшокурсників та іншими об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

Для порівняння середніх показників мислення студентів з показниками мислення обстежуваних нами у 2002 р. вчителів розглянемо дані таблиць 2.40 і 2.42. Неповна тотожність показників зумовлена тим, що креативність мислення у вчителів не досліджувалася, а показники швидкості мислення не внесено у таблицю, оскільки вони виявилися стабільно високими у різних вікових групах, тобто всі обстежувані вчителі встигли опрацювати повний обсяг (50) слів.

Таблиця 2.42.

Описова статистика показників мислення досліджуваних вчителів

Показник	Вікові групи	<i>M</i> (кількості помилок)	σ	<i>n</i>
Логічність мислення	I (19 – 29 р.)	4.3333	2.0656	6
	II (30 – 39 р.)	5.4634	3.7222	41
	III (40 – 49 р.)	5.7105	2.7402	38
	IV (більше 50 р.)	7.4211	3.2714	19
	Всього	5.8462	3.2880	104
Інтелектуальна лабільність	I (19 – 29 р.)	2.8333	1.6021	6
	II (30 – 39 р.)	2.4390	2.0131	41
	III (40 – 49 р.)	2.2895	1.5753	38
	IV (більше 50 р.)	4.2105	2.1234	19
	Всього	2.7308	1.9718	104
Узагальнення у верб. мисленні	I (19 – 29 р.)	1.0000	1.0954	6
	II (30 – 39 р.)	1.3659	1.3371	41
	III (40 – 49 р.)	1.3421	1.3209	38
	IV (більше 50 р.)	2.0526	1.6150	19
	Всього	1.4615	1.3859	104

Отже, середні показники мислення загальної кількості обстежених студентів та вчителів розподіляються таким чином:

– *Лабільність*. Середній показник кількості помилок учителів – 2,73; студентів – 5,68.

– *Логічність*. Середній показник кількості помилок учителів – 5,84; студентів – 9,19.

– *Швидкість*. Середній показник кількості опрацьованих слів у вчителів – 50; у студентів – 48,33.

– *Узагальнення*. Середній показник кількості помилок учителів – 1,4; у студентів – 4,11.

Таким чином, ми бачимо, що крім швидкості, середні показники всіх інших особливостей мислення вчителів у кілька разів перевищують середні показники мислення майбутніх педагогів. До того ж відомо, що найвищий рівень розвитку розумових функцій припадає саме на вік від 20 до 30 років.

Порівнюючи відсотковий розподіл показників мислення загальної кількості досліджуваних учителів та студентів (таблиці 2.43 та 2.44), зазначимо, що рівень *логічності* мислення у більшості (57%) вчителів – середній, а у більшості (53%) студентів – низький. Серед досліджуваних учителів більшість (58%) виявила високий рівень *лабільності* мислення і лише 5% – низький. Серед досліджуваних студентів низький, середній та високий рівень прояву *лабільності* розподіляються пропорційно. Найбільший відсоток (40%) досліджуваних студентів виявили низький рівень *узагальнення вербального мислення*, тоді як більшість (58%) учителів показала високий рівень його прояву. Показники *швидкості* мислення суттєво не відрізняються у вчителів та студентів і виявляються високими в обох порівнювальних групах.

Таблиця 2.43.

Відсотковий розподіл показників мислення досліджуваних вчителів

Показники	Рівень прояву		
	низький	середній	високий
логічність	18%	57%	25%
лабільність	5%	37%	58%
узагальнення	9%	33%	58%
швидкість	0%	0%	100%

Таблиця 2.44.

Відсотковий розподіл показників мислення загальної кількості досліджуваних студентів

Показники	Рівень прояву		
	низький	середній	високий
логічність	53%	32%	15%
лабільність	32%	36%	32%
узагальнення	40%	33%	27%
швидкість	0%	5%	95%

Отже, результати порівняння показників мислення теперішніх та майбутніх педагогів виявляють невтішну перспективу зниження рівня педагогічної діяльності у середній школі. Пояснити таку суттєву різницю в показниках можна, з одного боку, зниженням загального рівня сучасної вищої освіти, а з іншого – підвищенням рівня розумової діяльності в процесі педагогічної діяльності, що зумовлюється специфікою педагогічної професії.

При порівнянні середніх показників особливостей мислення студентів різних спеціалізацій виявлено значно вищий рівень практично всіх показників у студентів факультету української філології, ніж у студентів факультету фізичного виховання (таблиця 2.45).

Таблиця 2.45.

Порівняння показників мислення студентів факультетів української філології та фізичного виховання

	<i>Лабільність</i>	<i>Логічність</i>	<i>Швидкість</i>	<i>Узагальнення</i>	<i>Креативність</i>
Українська філологія	5,36	8,25	49,16	3,17	25,12
Фізичне виховання	7,18	10,62	47,29	5,98	19,18

Аналізуючи порівняння на достовірність відмінності показників за курсами та спеціальностями, зазначимо, зокрема, що показники *лабільності* у студентів 1-го, 3-го та 4-го курсу факультету української філології достовірно вищі, ніж у студентів 5-го курсу факультету фізичного виховання ($p=0,001$).

Показники *логічності* мислення студентів 3-го курсу факультету української філології достовірно вищі, ніж у студентів 1-го ($p=0,01$), 3-го ($p=0,02$) та 5-го ($p=0,05$) курсів факультету фізичного виховання. Показники *узагальнення* мислення студентів всіх досліджуваних курсів факультету української філології достовірно вищі, ніж у студентів 5-го курсу факультету фізичного виховання ($p=0,001$). Показники *креативності* мислення студентів 4-го курсу факультету української філології достовірно вищі, ніж у студентів всіх курсів факультету фізичного виховання ($p=0,001$). Ціком природно, що у філологів рівень вербального мислення вищий, ніж у студентів факультету фізичного виховання. Оскільки всі запропоновані методи дослідження мали вербальний характер, стає зрозумілою різниця показників між факультетами.

У таблиці 2.46 відображено відмінності середніх показників мислення за статевою ознакою. Ми бачимо, що крім швидкості мислення, всі показники досліджуваних особливостей мислення у жінок достовірно вищі, ніж у чоловіків ($p = 0,019 - 0,001$).

Такі відмінності зумовлені, ймовірно, тим, що на факультеті філології більшість студентів складають жінки, а на факультеті фізичного виховання – чоловіки. Ми зазначали вище, що рівень вербального мислення у філологів вищий, ніж у спортсменів. Звідси випливає, що відмінності середніх показників мислення між чоловіками та жінками зумовлені, в даному випадку, не статевими, а професійними особливостями.

Таблиця 2.46.

Відмінності за показниками мислення між чоловіками та жінками

Показник	Стать	n	M	σ	p
Лабільність	Жін.	87	5,0263	3,43307	0,019
	Чол.	55	6,7455	4,86186	
Логічність	Жін.	87	8,2105	5,16221	0,019
	Чол.	55	10,3636	5,04925	
Швидкість	Жін.	87	48,7632	3,17855	0,083
	Чол.	55	47,6909	3,83875	
Узагальнення	Жін.	87	3,3947	3,56307	0,012
	Чол.	55	5,1273	4,23414	
Креативність	Жін.	87	23,4079	7,61258	0,001
	Чол.	55	19,6364	5,35192	

Результати кореляційного аналізу показників мислення та даних анкетування наведені у таблицях 2.47 – 2.49.

Таблиця 2.47.

Результати кореляційного аналізу показників мислення та даних анкетування (всі досліджувані)

Показник	Лабільність	Логічність	Швидкість	Узагальнення	Креативність	A1	A2	A3
Лабільність	1	0,42**	-0,22**	0,31**	-0,20*	-0,19	-0,37**	-0,02
Логічність	0,42**	1	-0,31**	0,01	-0,25**	-0,21*	-0,24**	-0,16
Швидкість	-0,22**	-0,31**	1	-0,06	0,37**	0,21*	0,24**	0,18
Узагальн.	0,31**	0,01	-0,62	1	-0,41**	-0,19*	-0,33**	-0,18*
Креативн.	-0,20*	-0,25**	0,37**	-0,41**	1	0,38**	0,26**	0,31**
A1	-0,13	-0,21*	0,21*	-0,19*	0,38**	1	0,33**	0,40**
A2	-0,37**	-0,24**	0,24**	-0,33**	0,26**	0,33**	1	0,29**
A3	-0,02	-0,16	0,18*	-0,18*	0,31**	0,40**	0,29**	1

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;

* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$;

A1 – мотивація до навчання ; A2 – успішність у навчанні; A3 – стосунки з викладачами.

Отже, *лабільність* мислення перебуває у прямому ймовірному зв'язку з логічністю, швидкістю, узагальненням та креативністю. Цей факт свідчить про єдність і взаємозумовленість усіх складових такого важливого і багатогранного процесу людської психіки, як мислення.

Спостерігається прямий вірогідний зв'язок між лабільністю мислення та успішністю у навчанні. Цей зв'язок свідчить про те, що гнучкість мислення є одним зі складових чинників успіху у навчальній діяльності.

Логічність мислення має достовірний прямий зв'язок зі швидкістю та креативністю мислення, а також знаходиться у прямому зв'язку з мотивацією до навчання та успішністю у навчанні.

Швидкість мислення перебуває у прямому ймовірному зв'язку з креативністю, а також із рівнем мотивації та успішності у навчанні.

Рівень прояву узагальнення у вербальному мисленні знаходиться у прямому зв'язку з креативністю, а також із мотивацією до навчання, успішністю у навчанні та рівнем задоволення від стосунків з викладачами.

Спостерігається прямий достовірний зв'язок між креативністю мислення та мотивацією до навчання, успішністю у навчанні та рівнем задоволення від стосунків з викладачами.

Таким чином, можна зробити висновок, що досліджувані особливості мислення студентів не тільки взаємозумовлені та тісно пов'язані між собою, вони також позитивно впливають на рівень навчальної діяльності студентів, і є важливими чинниками її успіху.

Оскільки нами було встановлено значущі розбіжності показників особливостей мислення за статтю, ми зробили кореляційний аналіз за цією ознакою (таблиці 2.48 та 2.49).

Таблиця 2.48.

Результати кореляційного аналізу показників мислення та даних анкетування (жінки)

Показник	Лабільність	Логічність	Швидкість	Узагальнення	Креативність	A1	A2	A3	A4
Лабільність	1	0,44**	-0,20	0,40**	-0,15	0,03	-0,07	-0,22	0,01
Логічність	0,44**	1	-0,22	0,34**	-0,21	-0,06	-0,14	-0,07	-0,10
Швидкість	-0,20	-0,22	1	-0,86**	0,36**	0,15	0,25*	0,30**	0,27*
Узагальнення	0,40**	0,34**	-0,86**	1	-0,34**	-0,08	-0,21	-0,23	-0,27*
Креативність	-0,15	-0,21	0,36**	-0,34**	1	0,32**	0,49**	0,29*	-0,11
A1	0,03	-0,06	0,15	-0,08	0,32**	1	0,42**	0,25*	-0,21
A2	-0,07	-0,14	0,25*	-0,21	0,49*	0,42**	1	0,30**	-0,28*
A3	-0,22	-0,07	0,30**	-0,23	0,29*	0,25*	0,30**	1	0,00
A4	0,01	-0,10	0,27*	-0,27*	-0,11	-0,21	-0,28*	0,00	1

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;

* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$;

A1 – стосунки з викладачами; A2 – мотивація до навчання; A3 – успішність у навчанні; A4 – частота вживання алкоголю.

Лабільність мислення знаходиться у прямому кореляційному зв'язку з показниками логічності та узагальнення. Воно прямо пов'язане з узагальненням. Швидкість мислення має прямий імовірний зв'язок з узагальненням та креативністю, а також з мотивацією до навчання, успішністю та частотою вживанням алкоголю. Узагальнення знаходиться у прямому достовірному зв'язку з креативністю та частотою вживання алкоголю. Креативність мислення прямо і достовірно пов'язана з задоволеністю стосунками з викладачами, мотивацією до навчання та успішністю.

Лабільність мислення має прямий кореляційний зв'язок з логічністю та узагальненням, а також з успішністю навчання. Логічність мислення прямо корелює зі швидкістю та узагальненням, а також з мотивацією та успішністю діяльності.

Швидкість мислення знаходиться у прямому кореляційному зв'язку з узагальненням та креативністю, а також у зворотному зв'язку з оцінкою ве-

личини навчального навантаження. Спостерігається прямий достовірний зв'язок між рівнем узагальнення та креативності мислення. Простежується також прямий кореляційний зв'язок між узагальненням та успішністю у навчанні та зворотна кореляція з самооцінкою динаміки працездатності впродовж дня. Креативність мислення має прямий кореляційний зв'язок з самооцінкою власного матеріального становища.

Таблиця 2.49.

Результати кореляційного аналізу показників мислення та даних анкетування (чоловіки)

Показник	Лабільність	Логічність	Швидкість	Узагальнення	Креативність	A1	A2	A3	A4	A5
Лабільн.	1	0,41**	-0,22	0,55**	-0,20	-0,17	-0,43**	0,01	0,14	0,01
Логічність	0,41**	1	-0,37**	0,49**	-0,22	-0,30*	-0,35*	-0,19	-0,07	-0,06
Швидкість	-0,22	-0,37**	1	-0,79**	0,36**	0,16	0,16	-0,30*	-0,19	0,16
Узагальнення	0,55**	0,49**	-0,79**	1	-0,45**	-0,17	-0,37**	0,14	0,27*	-0,04
Креативн.	-0,20	-0,22	0,36**	-0,45**	1	0,12	0,15	-0,05	-0,13	0,28*
A1	-0,17	-0,3*	0,16	-0,17	0,12	1	0,39**	0,20	-0,05	0,16
A2	-0,43**	-0,35*	0,16	-0,37**	0,15	0,39**	1	0,03	0,03	-0,18
A3	0,01	-0,19	-0,30*	0,14	-0,05	0,20	0,03	1	0,02	0,01
A4	0,14	-0,07	-0,19	0,27*	-0,13	-0,05	0,03	0,02	1	0,29*
A5	0,01	-0,06	0,16	-0,04	0,28*	0,16	-0,18	0,01	0,29*	1

Примітки: ** – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,001$;

* – кореляція вірогідна на рівні $p \leq 0,05$;

A1 – мотивація до навчання; A2 – успішність у навчанні; A3 – оцінка величини навчального навантаження; A4 – самооцінка динаміки працездатності впродовж дня; A5 – самооцінка власного матеріального становища.

Таким чином, порівнюючи дані таблиць 2.48 та 2.49, можна зробити висновок, що показники мислення чоловіків та жінок мають різні взаємозв'язки та, відповідно, по-різному пов'язані з анкетними даними студентів.

У результаті аналізу кореляційної матриці показників мислення та інших психічних процесів та станів нами одержано наступні дані. Швидкість мислення перебуває у прямому кореляційному зв'язку з рівнем пропускної здатності зорового аналізатора за «кільцями Ландольта» ($p=0,01$) та соціальної фрустрованості за Васерманом-Бойко ($p=0,03$) та у зворотному зв'язку з навчальною самоефективністю ($p=0,04$). Спостерігається прямий вірогідний зв'язок між рівнем лабільності мислення та навчальною самоефективністю ($p=0,01$). Простежується тенденція зворотного зв'язку між лабільністю мислення та рівнем особистісної тривожності ($p=0,08$). Узагальнення та креативність мислення прямо корелюють з рівнем пропускної здатності зорового аналізатора ($p=0,05$ та $p=0,01$).

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.4:

1. Досліджувані студенти у середньому виявили високий рівень швидкості та креативності мислення; середній рівень прояву лабільності та узагальнення та низький рівень логічності мислення.

2. При аналізі вікової динаміки зміни показників мислення загальної кількості досліджуваних студентів у відсотковому розподілі виявляється тенденція зростання показників від 1-го курсу навчання до 3-го з подальшим їх погіршенням наприкінці навчання. Ймовірно, така ситуація зумовлена недосконалістю навчальних програм останніх курсів, загальним погіршенням якості навчання у ВНЗ, втратою студентами мотивації до навчання, нездоровим способом життя старшокурсників та іншими об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

3. Середні показники особливостей мислення вчителів у кілька разів перевищують середні показники мислення студентів педагогічних ВНЗ. Пояснити це можна, з одного боку, зниженням загального рівня сучасної вищої освіти, а з іншого – підвищенням рівня розумової діяльності в процесі педагогічної діяльності, що зумовлюється специфікою педагогічної професії.

4. При порівнянні середніх показників особливостей мислення студентів різних спеціалізацій виявлено значно вищий рівень практично всіх показників у студентів факультету української філології, ніж у студентів факультету фізичного виховання. Оскільки у філологів рівень вербального мислення, природно, вищий, ніж у студентів факультету фізичного виховання, а всі запропоновані методики дослідження мали вербальний характер, стає зрозумілою різниця показників між факультетами.

5. У результаті аналізу кореляційної матриці показників особливостей мислення та даних анкетування виявлено, що досліджувані особливості мислення студентів не тільки взаємозумовлені і тісно пов'язані між собою, вони також позитивно впливають на рівень навчальної діяльності студентів, і є важливими чинниками її успіху. Аналіз кореляційної матриці показників особливостей мислення та даних анкетування за статеву ознакою встановлено, що показники мислення чоловіків та жінок мають різні взаємозв'язки та, відповідно, по-різному корелюють з даними анкетування студентів.

2.5 Дослідження особливостей пам'яті студентів

Аналізуючи умови та вимоги навчальної діяльності майбутніх педагогів з усім її розмаїттям та специфічністю, а також основні когнітивні функції, які забезпечують її ефективність, стає очевидним, що серед них чільне місце посідає функція пам'яті, як основа пізнавальних можливостей суб'єкта навчальної діяльності. У наших експериментальних дослідженнях функціональних особливостей пам'яті студентів взяли участь студенти факультету кібернетики Київського національного університету ім. Т.Г.Шевченка, які по закінченні навчання як одну зі спеціальностей отримують кваліфікацію вчителя інформатики загальноосвітньої школи. Отже, при бажанні, частина випускників досліджуваного ВНЗ може працювати на освітянській ниві в загальноосвітніх середніх навчальних закладах.

Нами обстежувалися 59 студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів (тобто, від початку навчання у вищому навчальному закладі до його закінчення) за такими показниками:

- безпосередня пам'ять (БП);
- оперативна пам'ять (ОП);
- короткочасна пам'ять (КП);
- індекс короткочасної пам'яті (ІКП).

При проведенні досліджень застосовувалася методика «Подвійного тесту» Л. С. Мучника та В. К. Смирнова.

Порівняльний аналіз досліджуваних показників функціональних можливостей пам'яті студентів різних курсів, який наведений в таблиці 2.50, показав, що, починаючи від першого до третього курсу навчання спостерігається статистично значуще підвищення (покращення) функціональних можливостей пам'яті студентів. Зокрема на 3 курсі показники БП на 15,4% вищі, ніж на 1-му ($P < 0,04$); показники ОП покращуються відповідно на 26,35% ($P < 0,002$); КП покращується на 8,57% ($P < 0,05$), а ІКП на 3-му курсі відповідно покращується на 16,12% ($P < 0,005$).

Крім того, на 1 курсі середній та нижче середнього значення рівень показників БП спостерігається у 8% обстежених студентів, оперативної пам'яті (ОП) – у 52%, короткочасної пам'яті – у 36% студентів. У решти студентів рівень показників знаходиться на високому та дуже високому рівні. На 3 курсі навчання ці показники змінюються в бік покращення та удосконалення, зокрема показники безпосередньої пам'яті (БП) в усіх студентів знаходяться в межах високого та дуже високого рівня; середньостатистичний рівень показників оперативної пам'яті виявлений у 7,6% обстежених студентів. У решти – цей показник також на високому та дуже високому рівні. Середньостатистичні показники короткочасної пам'яті нижчі за високий та дуже високий рівень спостерігаються лише у 19,2%. Характерно, що на 5-му курсі всі досліджувані показники пам'яті вкладаються в рамки середньостатистичних високих та дуже високих градацій.

Таблиця 2.50.

Порівняння показників пам'яті студентів різних курсів

№	Показники пам'яті	Курси	Зміни середніх показників пам'яті (у %) *	p
1.	Безпосередня пам'ять (БП)	1 – 3 1 – 5 3 – 5	115,4 106,13 91,96	0,04 0,77 0,25
2.	Оперативна пам'ять (ОП)	1 – 3 1 – 5 3 – 5	126,35 114,86 90,9	0,002 0,24 0,27
3.	Короткочасна пам'ять (КП)	1 – 3 1 – 5 3 – 5	108,57 108,57 100	0,05 0,13 0,86
4.	Індекс короткочасної пам'яті (ІКП)	1 – 3 1 – 5 3 – 5	116,12 104,12 89,66	0,005 0,53 0,17

Примітки: * – Значення досліджуваних показників на 1 курсі прийнято за 100%.

Таким чином можна констатувати, що від першого до останнього курсу навчання у функціональних можливостях досліджуваних показників пам'яті таки спостерігаються деякі позитивні зрушення, пов'язані з тренуванням пам'яті, віковими особливостями, а також умінням оперувати функціональними можливостями своєї пам'яті залежно від умов діяльності та відповідно задач, які ставлять навчальні та професійні вимоги.

Статистично значуще покращення досліджуваних показників пам'яті на третьому році навчання порівняно з першим може бути зумовлене впливом таких чинників, як повне завершення адаптаційного періоду навчання у ВНЗ до 3-го курсу; зростання зацікавленості у навчанні (студенти з низьким рівнем мотивації і небажанням учитись відсіваються здебільшого після першої сесії або після першого курсу навчання); зростання самоконтролю та самодисципліни (на 1 курсі здебільшого втрачається контроль за якістю навчальної діяльності порівняно з середньою школою, що часто-густо спричиняє зниження успішності навчання колишніх медалістів-вступників); постійне різнобічне тренування пам'яті протягом трьох років навчання у ВНЗ, як при вивченні предметів пов'язаних зі спеціалізацією майбутньої професії, так і при вивченні загальноосвітніх предметів.

Проте на 5-му курсі такого інтенсивного поліпшення функціональних можливостей досліджуваних показників пам'яті, як на 3-му, вже не спостерігається, ні порівняно з третім, ні навіть порівняно з першим курсом.

У жодному випадку жоден із середньокурсових досліджуваних показників пам'яті на 5-му курсі не перевищує середньокурсових показників третьоккурсників, а у деяких випадках вони виявляються нижчими. Частіше спостерігається незначне підвищення досліджуваних показників функціональних можливостей пам'яті на 5-му курсі, порівняно з 1-м. Зокрема, середньокурсовий показник БП на 5-му курсі на 6,13% кращий, ніж на 1-му і на 8% гірший від 3-го. Оперативна пам'ять (ОП) відповідно на 14,86% краща від 1-го курсу і на 9% гірша від 3-го. Показник КП на 5-му курсі на 8,57% кращий від показника КП на 1-му курсі і залишається незмінним відносно 3 курсу. Індекс короткочасної пам'яті на 4,12% перевищує показники першокурсників і на 10,34% гірший, ніж на 3-му курсі. Всі наведені дані, щодо показників функціонування пам'яті студентів 5-го курсу статистично не значущі, отже, можна говорити лише про тенденцію направленості до незначного погіршення показників функціональних можливостей пам'яті від середніх до старших курсів.

Причин такому, здавалося б, парадоксальному явищу, на нашу думку, може бути кілька.

По-перше, спеціальні дослідження дають підстави виділити при п'ятирічній тривалості навчання у ВНЗ 3 основних етапи становлення особистості вчителя-професіонала, які являють собою самостійні ланки в системі психолого-педагогічної освіти [199]. 1 етап – етап професійної орієнтації і первинної адаптації студентів (1-й курс); 2-й етап – основний етап навчання, поглибленого вивчення навчальних дисциплін і формування системи загальнопедагогічних понять, вмінь і навичок роботи з дітьми (2-й – 4-й курси); 3-й етап – завершальний період навчання – удосконалення загальнопедагогічних умінь і навичок як основи педагогічної майстерності майбутнього вчителя

(5-й курс). З цього випливає, що поглиблене вивчення навчальних дисциплін на 2-4 курсах сприяє всебічному і постійному тренуванню пам'яті, що і виявилось у значному покращенні показників функціональних можливостей пам'яті на 3-му курсі, порівняно з першим. Саме на цей вік (починаючи з 19 років) припадає найвищий рівень розвитку функцій пам'яті.

По-друге, за даними опитування, більшість студентів (приблизно 90%) після третього курсу навчання починають самостійно працювати в різних установах, часто не пов'язаних з педагогічним процесом. Мотивація їхньої навчальної діяльності акцентується виключно на забезпеченні необхідними знаннями сфери своєї обмеженої трудової функції. Це звужує здобуті знання. Адже в обраній діяльності виконавець зацікавлений більше, ніж у вдосконаленні різнобічних знань. З цього випливає обмеження у всебічному тренуванні пам'яті, а отже, і погіршення її функціональних можливостей, що спостерігається на 5-му курсі. Зниження мотивації щодо навчання та обмеження часу, виділеного на навчання у зв'язку з працевлаштуванням, зводить до мінімуму відвідування занять на останніх курсах, що теж негативно впливає на розвиток функціональних можливостей пам'яті за засвоєння необхідних знань. Студенти останнього курсу факультету кібернетики, навчальна та трудова діяльність яких пов'язана з обчислювальними операціями, що проводяться за допомогою оргтехніки, обмежують себе не лише можливостями різнобічного тренування пам'яті, а можливостями всебічного соціального та культурного розвитку, через недостатність вільного часу, пов'язаного з навчально-трудою діяльністю. Цей факт підтверджений також літературними даними, які були наведені нами в попередніх розділах. Крім об'єктивних змін показників функціональних можливостей пам'яті, нами був проведений кореляційний аналіз досліджуваних показників пам'яті з основними суб'єктивними показниками життєдіяльності студентів, отриманих завдяки анкетуванню (таблиця 2.51).

Таблиця 2.51.

Кореляційні зв'язки між показниками пам'яті та анкетування

Показн.	БП	ОП	КП	ІКП	Курс	Вік	Прац. день	Прац. тиж.	Здор.	Зац. у навч.	ФК тиж.	Тют.	Вжив алк.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
БП	1,00	0,66	-0,17	0,92	0,13	-0,07	0,5	-0,32	0,23	0,00	-0,11	0,02	0,21
р		0,00	0,21	0,00	0,31	0,71	0,77	0,07	0,20	0,98	0,53	0,91	0,23
ОП	0,66	1,00	0,61	0,90	0,27	0,13	0,26	-0,10	0,19	0,00	-0,01	0,09	0,39
р	0,00		0,00	0,00	0,04	0,47	0,14	0,59	0,27	0,98	0,95	0,59	0,02
КП	-0,17	0,61	1,00	0,22	0,26	0,23	0,25	0,20	0,00	0,01	0,07	0,10	0,30
р	0,21	0,00		0,09	0,05	0,21	0,15	0,26	0,99	0,96	0,69	0,57	0,09
ІКП	0,92	0,90	0,22	1,00	0,20	0,00	0,17	-0,25	0,21	0,00	-0,08	0,05	0,35
р	0,00	0,00	0,09		0,12	0,99	0,34	0,16	0,22	0,99	0,65	0,79	0,04

Примітки: 2 – Безпосередня пам'ять; 3 – Оперативна пам'ять; 4 – Короткочасна пам'ять; 5 – Індекс короткочасної пам'яті; 6 – Курс; 7 – Вік; 8 – Працездатність у продовж навчального дня; 9 – Працездатність у продовж навчального тижня; 10 – Самооцінка рівня здоров'я; 11 – Зацікавленість у навчанні; 12 – Заняття фізичною культурою протягом тижня; 13 – Тютюнопаління; 14 – Вживання спиртних напоїв.

Проведений кореляційний аналіз між досліджуваними показниками пам'яті та анкетними даними показав статистично значущий рівень коефіцієнту кореляції безпосередньої та оперативної пам'яті; оперативної пам'яті з пам'яттю короткочасною та індексом короткочасної пам'яті.

Показники безпосередньої пам'яті мають прямі кореляційні зв'язки з суб'єктивними показниками зацікавленості у навчанні, працездатності впродовж дня; показники оперативної пам'яті корелюють з суб'єктивними показниками зацікавленості у навчанні; показники короткочасної пам'яті – зі станом здоров'я; величина індексу короткочасної пам'яті – з показником зацікавленості у навчанні. У деяких випадках спостерігається пряма кореляційна залежність досліджуваних показників пам'яті навіть від таких негативних явищ, як тютюнопаління та вживання спиртних напоїв. Зокрема спостерігається статистично значущий рівень коефіцієнта кореляції безпосередньої пам'яті та тютюнопаління; оперативної пам'яті та індексу короткочасної пам'яті і вживання спиртних напоїв.

Спостерігається також залежність успішності навчання студентів від показників функціональних можливостей пам'яті (чим кращі показники оперативної, короткочасної пам'яті та індексу короткочасної пам'яті, тим краще студент може оперувати своєю пам'яттю, тим вища ймовірність успішності його навчання).

Таким чином, залежність об'єктивних показників пам'яті від рівня працездатності впродовж дня або тижня, рівня зацікавленості в навчанні, стану здоров'я, заняття фізичною культурою можуть бути цілком виправдані. Існує досить багато літературних даних, які підтверджують ці положення.

Крім того, на показники функціональних можливостей пам'яті можуть впливати такі чинники, як добові біологічні ритми, адже відомо, що в різний часовий період дня показники пам'яті будуть різними, а також тижнева періодизація працездатності (понеділок вважається днем впрацьовування і тому психофізіологічні показники, зареєстровані цього дня, можуть бути нижчими від аналогічних показників, зареєстрованих серед тижня). Регулярне заняття фізичною культурою, в свою чергу, може і повинно сприятливо впливати на рівень тижневої працездатності. Відомо, що люди, які займаються спортом менше втомлюються: заняття спортом також несумісні з тютюнопалінням та вживанням алкоголю.

Особливу зацікавленість викликає пряма залежність рівня функціональних можливостей пам'яті від вживання спиртних напоїв та тютюнопаління.

Існують дані, що на перших порах тютюнопаління викликає суб'єктивне відчуття зняття втоми. Можливо це на короткий період покращує функціонування деяких видів пам'яті.

Щодо вживання алкогольних напоїв, то тут загальновідомо, що часте та надмірне вживання спиртним руйнує клітини головного мозку, та має відчутний негативний вплив на функціональні можливості пам'яті (притуплює пам'ять). Можна зробити лише припущення, що незначна кількість слабоалкогольних напоїв, що останнім часом стали особливо популярні серед молоді, на початковій стадії розширює кровоносні судини, підвищуючи циркуляцію крові в організмі, забезпечуючи тим самим активність кровопостачання головного мозку, а це в свою чергу поліпшує роботу пам'яті.

Хоча спеціальних досліджень впливу шкідливих звичок на функціональні можливості пам'яті, особливо в молодому віці, нами не проводилось.

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.5:

1. Функціональні можливості пам'яті студентів інтенсивно поліпшуються від 1-го до 3-го курсу навчання з деякою стабілізацією щодо подальшого активного поліпшення на останньому курсі.

2. Рівень розвитку пам'яті залежить від рівня інтелекту студентів, уваги, віку, зацікавленості у навчанні, рівня тренування пам'яті, мотивації, індивідуального ставлення до навчання та майбутньої професії, а також від ряду суб'єктивних чинників та особистих звичок, які впливають на індивідуальні пізнавальні функції.

3. Стабілізація розвитку пізнавальних процесів студентів, які ми спостерігали на останньому курсі, заслуговує на увагу щодо необхідності застосування певних оптимізуючих та корекційних заходів поліпшення та удосконалення пізнавальної активності студентів у процесі їх підготовки до професійної (педагогічної) діяльності.

2.6. Дослідження особливостей уваги студентів

Методи дослідження уваги студентів

Основні властивості уваги, що визначають продуктивність праці вчителя (об'єм, концентрація, стійкість, швидкість, розподіл, динаміка переключення, вибірковість) досліджувалися за допомогою наступних методик:

1. Коректурна проба «Кільця Ландольта», – показники якої ідентифікують такі властивості уваги, як стійкість, обсяг, розподіл, концентрація, коливання [98];

2. «Тест П'єрона-Рузера» – для визначення рівня концентрації уваги [168];

3. «Методика Мюнстерберга» виявляє ступінь – 571 – зосередженості та вибірковості уваги [20].

Коректурна проба «Кільця Ландольта»

Показники коректурної проби ідентифікують такі властивості уваги, як стійкість, обсяг, розподіл, концентрація, коливання.

Ця методика дозволяє отримати великий спектр показників, аналіз яких дає можливість характеризувати такі властивості уваги, як стійкість, концентрацію, розподіл. Цей тест має низку переваг перед іншими подібними тестами (Бурдона, Анфімова, Іванова-Смоленського). Головна перевага його полягає в тому, що знаки (сигнали), які входять у таблицю:

- однорідні за характером сприйняття;
- випадково розподілені;
- статистично рівно вірогідні;
- тренуваність по відношенню до таблиці виникає після двох діб роботи з нею.

Матеріали та обладнання: тестовий аркуш, олівець і секундомір. Тестова таблиця 1024 кільця (по 32 у кожній з 32 строк; 128 кілець у одному з восьми положень розриву, орієнтованих за часовою стрілкою). Досліджувані працюють з кожною таблицею 5 хвилин.

Оцінювались і розраховувались такі показники властивостей уваги, що характеризують ефективність виконання тестового завдання:

1) кількість переглянутих знаків – швидкість обробки таблиці за 5 хвилин, іншими словами, продуктивність виконання тесту (N);

2) кількість допущених помилок – кожне пропущене або неправильно закреслене кільце, тобто ступінь концентрації уваги (n);

3) відношення кількості допущених помилок до кількості переглянутих знаків – відносна частота помилкових дій (ВЧПД) у процентах:

$$\text{ВЧПД} = n / N * 100\% ;$$

4) швидкість сприйняття і переробки зорової інформації – пропускна здатність зорового аналізатора (A):

$$A = \frac{0,5936 * N - 2,807 * n}{T} \text{ (біт/сек),}$$

де N – кількість знаків, котрі продивився досліджуваний;

n – кількість допущених помилок;

T – час виконання тесту у секундах;

0,5936 і 2,807 – емпірично виведені коефіцієнти;

5) інтенсивність уваги (IY) – виражене у відсотках відношення проглянутих знаків до загальної кількості знаків у таблиці:

$$IY = N / 1024 * 100\%.$$

«Тест П'єрона-Рузера»

Цей тест використано для визначення рівня концентрації уваги [114]. Дослідження проводиться з одним або з групою піддослідних. Головна умова при роботі з групою – слідкувати за збереженням тиші у процесі тестування.

Матеріали і обладнання: тестовий аркуш, олівець і секундомір.

Кожний досліджуваний отримує аркуш з геометричними фігурами: квадратом, трикутником, кругом і ромбом. За сигналом «Почали» у ці геометричні фігури треба розставити як можна швидше і без помилок такі знаки: у квадрат – плюс, у трикутник – мінус, у круг – нічого, у ромб – точку. Знаки розташовуються поспіль порядково. Час, відпущений на роботу – 60 секунд. За сигналом «Стоп!» розставляння знаків припиняється.

За допомогою секундоміра експериментатор має контролювати час і подає команди: «Почали!» і «Стоп!»

Обробка та аналіз результатів. Результатами цього тестування є кількість оброблених за 60 с геометричних фігур, враховуючи і кількість помилок (табл. 2.52). За допущені помилки ранг знижується. Якщо помилок 1-2 – ранг знижується на одиницю, якщо 3-4 – на два, якщо помилок більше 4 – на три ранги.

Таблиця 2.53.

Параметри за якими визначається рівень концентрації уваги

Кількість оброблених фігур	Ранг	Рівень концентрації уваги
100	1	дуже високий
91-99	2	високий
80-90	3	середній
65-79	4	низький
64 і менше	5	дуже низький

«Методика Мюнстерберга»

Ця методика головним чином дозволяє дослідити вибірковість уваги.

Матеріали і обладнання: тестовий аркуш, олівець і секундомір.

Кожний досліджуваний отримує аркуш з надрукованими на ньому буквами і словами. Треба відшукати і підкреслити слова. Бажано не пропустити жодного слова і виконати тестове завдання якомога швидше.

Дослідження виконується обов'язково з фіксацією терміну виконання тестового завдання. Експериментатор в процесі дослідження контролює час за допомогою секундоміра і подає команди: «Почали!» і «Стоп!».

Обробка та аналіз результатів. Показниками вибіркової уваги в цьому дослідженні виявляються час виконання завдання і кількість помилок і пропусків при пошуку і підкресленні слів. У тесті 28 слів: солнце, район, новость, факт, экзамен, прокурор, бес, теория, хоккей, трон, телевизор, память, восприятие, любовь, спектакль, радость, народ, репортаж, конкурс, личность, плавание, комедия, отчаяние, лаборатория, основание, психиатрия, заяц, книга.

Результати отримуються за допомогою шкали оцінок, у якій бали нараховуються залежно від затраченого на пошук слів часу (табл. 2.53). За кожне пропущене слово досліджуваний втрачає по одному балу.

Таблиця 2.53.

Шкала оцінок за якою визначають рівень вибіркової уваги

Час (в секундах)	Бал	Рівень вибіркової уваги
250 та більше	0	I низький
240-249	1	I низький
230-239	2	I низький
220-229	3	I низький
210-209	4	I низький
200-199	5	I низький
190-189	6	I низький
180-179	7	II середній
170-169	8	II середній
160-159	9	II середній
150-149	10	II середній
140-139	11	II середній
130-129	12	II середній
120-119	13	II середній

Продовження табл. 2.53

110-119	14	III високий
100-109	15	III високий
90-99	16	III високий
80-89	17	III високий
70-79	18	III високий
60-69	19	III високий
Менше 60	20	IV дуже високий

Бали у даній шкалі оцінок дають можливість встановити абсолютні величини якісних оцінок рівня вибіркості уваги. У випадку, коли у досліджуваного від 0 до 3 балів, важливо з'ясувати причини слабкої вибіркості уваги. Ними можуть бути: стан сильного емоційного переживання, зовнішні перешкоди, що призвели до фрустрації досліджуваного, приховане небажання тестуватися тощо. Дуже високий рівень вибіркості уваги свідчить про феноменальну психічну активність людини. Отже, на базі перерахованих методик було виділено такі показники уваги, що досліджувались під час експерименту: *mup* – коефіцієнт Мюнстерберга, *P/R* – коефіцієнт П'єрона-Рузера, *N* – швидкість обробки таблиці Коректурна проба «Кільця Ландольта», *n* – ступінь концентрації уваги, *A* – пропускна здібність зорового аналізатора, *VCPD* – відносна частота помилкових дій, *IU* – інтенсивність уваги.

Результати дослідження та їх обговорення

Дослідження проводилися на базі Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова та Київського національного університету ім. Т.Г.Шевченка. Всього в дослідженнях взяли участь 263 студента (табл. 2.54).

Таблиця 2.54.

Розподіл досліджуваних за факультетами і курсами

Спеціальність (факультет)	I курс	III курс	V курс	Всього
Іноземна філологія	65	31	42	138
Фізичне виховання	24	25	11	60
Кібернетики	37	17	11	65
Всього	126	73	64	263

Дослідження особливостей уваги у студентів факультету іноземної філології

За даними власних експериментальних досліджень з'ясовано [193], що у студентів факультету іноземної філології, відповідно 1-го, 3-го, 5-го курсів навчання, наявні вірогідні відмінності між такими показниками уваги, як швидкість обробки тестового завдання (*N*), пропускна здатність зорового аналізатора (*A*), коефіцієнт Мюнстерберга (*mup*) (табл. 2.55).

Швидкість та ефективність виконання тестових завдань зростають відповідно від 1-го до 3-го та 5-го курсів – $P \leq 0,05$, а відтак, зменшується частота помилкових дій (*n*) – $P \leq 0,05$. У виконанні тестового завдання за методом Мюнстерберга (*mup*), який базується на обробці вербальних символів, у досліджуваних студентів спостерігається значний прогрес від 1-го до 3-го і 5-го курсу відповідно, причому рівень значущості відмінностей студентів 1-го і 5-го курсів сягає $P \leq 0,001$.

Таблиця 2.55.

**Достовірність відмінностей показників уваги у студентів
1-го, 3-го та 5-го курсів факультету іноземна філологія**

показник	курс	M	σ
mup	1 – 3	2,3696 – 1,9874	$P \leq 0,01$
	3 – 5	1,9874 – 1,5000	$P \leq 0,01$
	1 – 5	2,3696 – 1,5000	$P \leq 0,001$
P/R	1 – 3	2,6667 – 2,3793	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	2,3793 – 2,4000	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	2,6667 – 2,4000	немає вірогідних відмінностей
N	1 – 3	1116,6 – 1192,8	$P \leq 0,05$
	3 – 5	1192,8 – 1213,6	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1116,6 – 1213,6	$P \leq 0,05$
n	1 – 3	28,7 – 31,9	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	31,9 – 26,9	$P \leq 0,05$
	1 – 5	28,7 – 26,9	немає вірогідних відмінностей
A	1 – 3	1,9412 – 2,0613	$P \leq 0,05$
	3 – 5	2,0613 – 2,0682	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1,9412 – 2,0682	$P \leq 0,05$

Водночас, привертають увагу гістограми розподілу за швидкістю обробки таблиці коректурної проби «Кільця Ландольта» (кількість знаків, переглянутих студентами за 5 хвилин), тобто продуктивність виконання тесту (N). На гістограмах (рис. 2.1. – 2.3.) зображено, як зростає швидкість обробки тестового завдання студентами факультету іноземної філології від 1-го до 3-го та 5-го курсів.

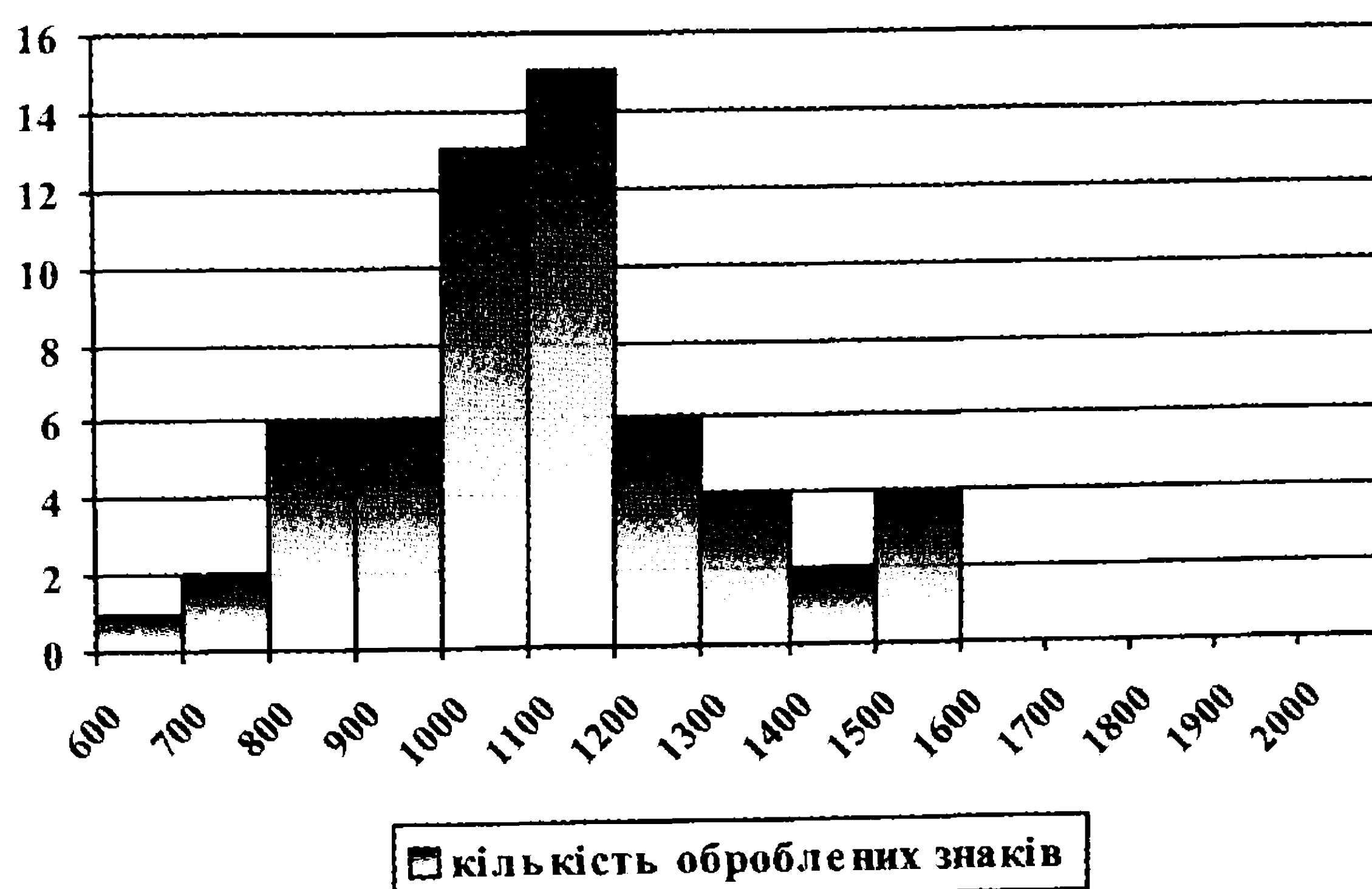


Рис. 2.1. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентами 1-го курсу факультету іноземної філології

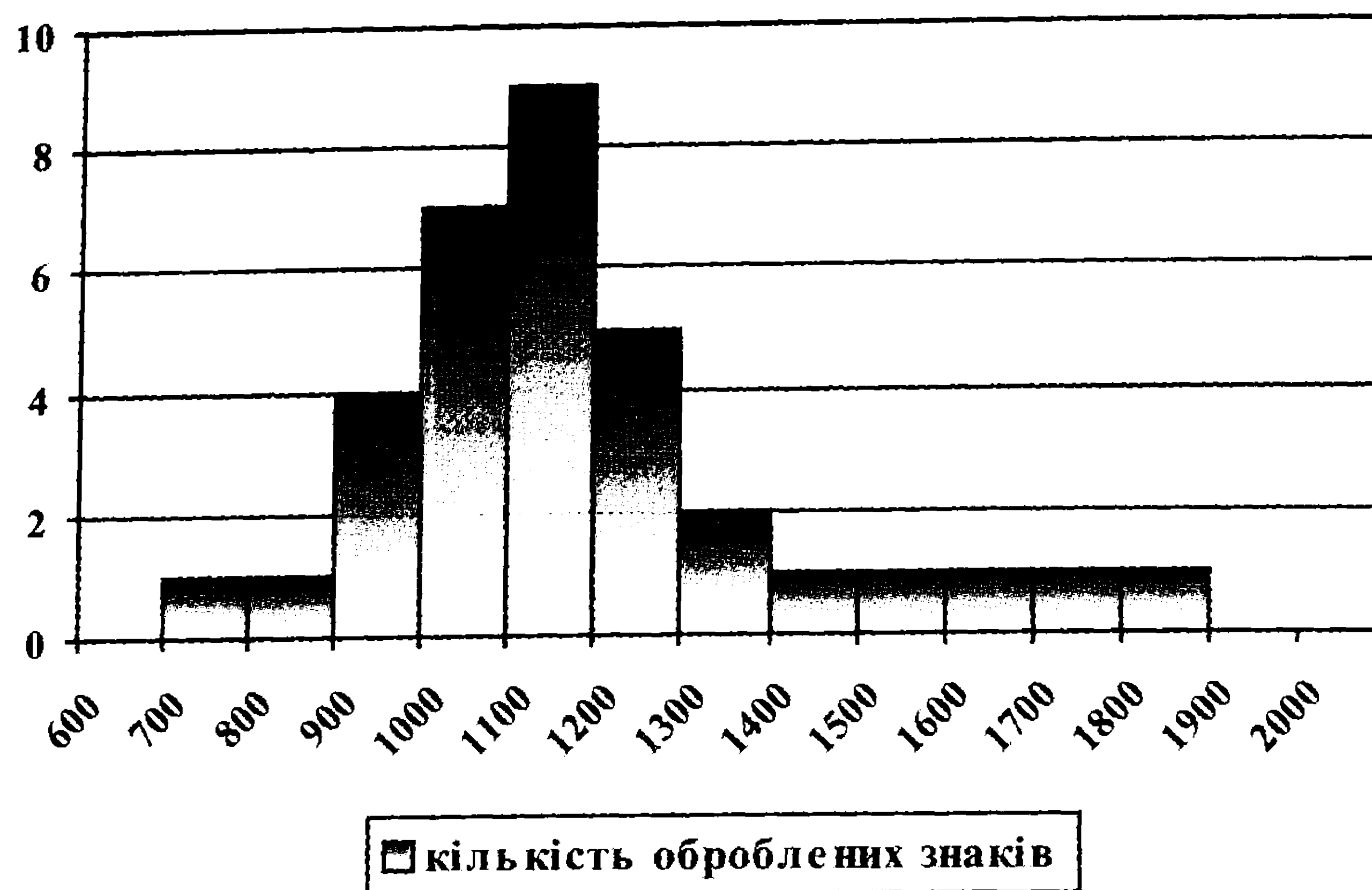


Рис. 2.2. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентами 3-го курсу факультету іноземної філології

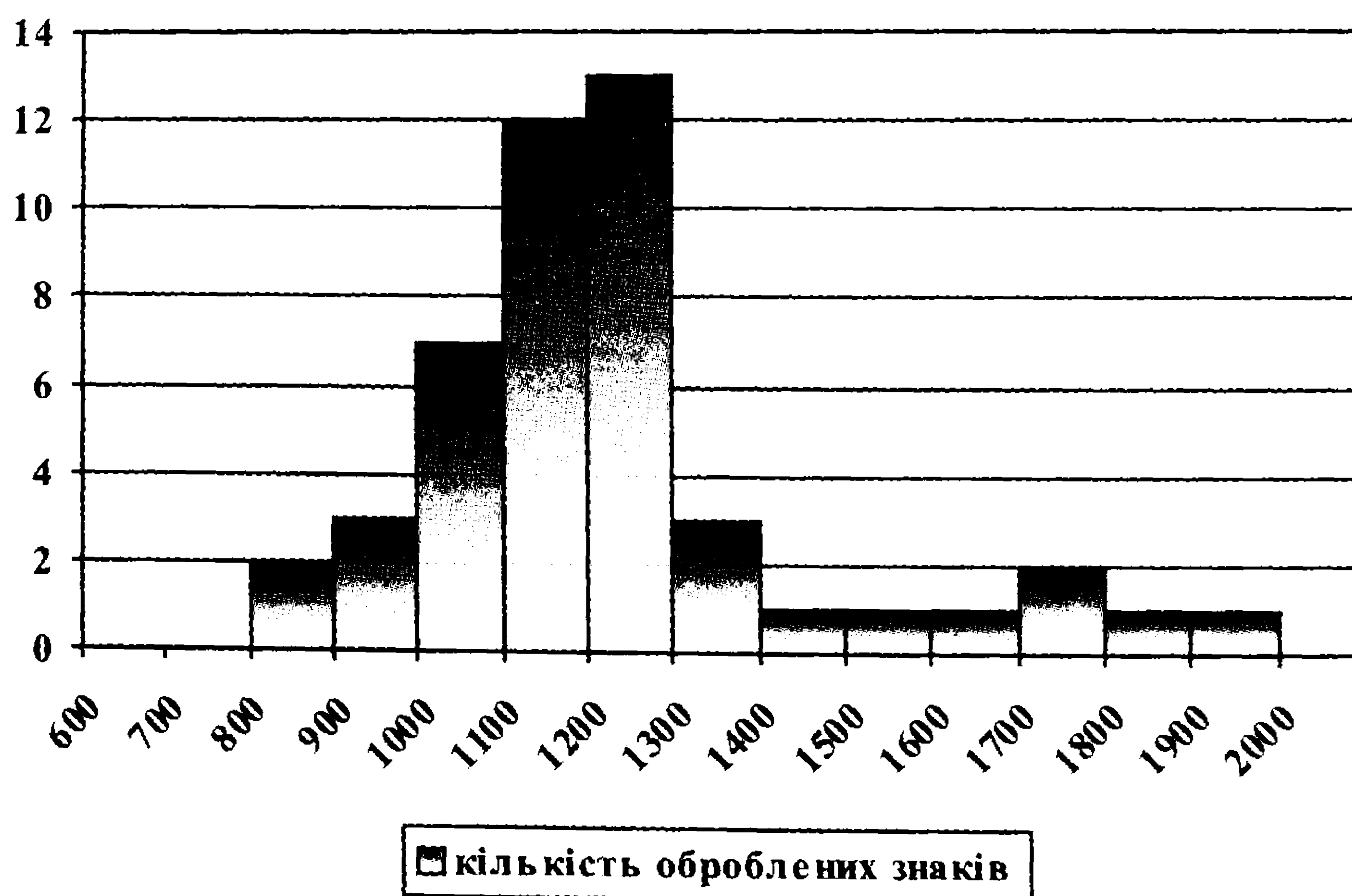


Рис. 2.3. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентами 5-го курсу факультету іноземної філології

Якщо у студентів 1-го курсу кількість оброблених знаків сягає від 600 до 1600 за 5 хв з максимальним піком на рівні 1100-1200 знаків, то у студентів 3-го курсу цей розподіл зміщується до 700-1900 знаків, причому пік залишається незмінним 1100-1200 знаків. У студентів 5-го курсу шкала розподілу зміщується до 800-2000 знаків за 5 хв, середньостатистичний пік також зростає – 1200-1300 знаків за 5 хв. Привертає увагу і той факт, що у виконанні студентами тестового завдання, поступово, від 1-го до 5-го курсу, хоча й не вірогідно, але зменшується частотність помилкових дій (p).

Дослідження особливостей уваги у студентів факультету кібернетики Студенти факультету кібернетики, як і студенти факультету іноземної філології, виявили прогрес у зміні показників уваги відповідно до курсів навчання (табл. 2.56). Тобто, швидкість виконання тестового завдання (N) і пропускна здатність зорового аналізатора (A) достовірно зростають від 1-го до 5-го курсу, водночас, хоча не вірогідно, зростає частота помилкових дій (p).

Таблиця 2.56.

Достовірність відмінностей показників уваги у студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів факультету кібернетики

показник	курс	M	σ
mup	1 – 3	2,3243 – 2,4118	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	2,4118 – 2,4545	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	2,3243 – 2,4545	немає вірогідних відмінностей
P/R	1 – 3	1,8919 – 1,9412	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	1,9412 – 2,2727	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1,8919 – 2,2727	немає вірогідних відмінностей
N	1 – 3	1084,4 – 1132,6	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	1132,6 – 1200,5	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1084,4 – 1200,5	$P \leq 0,05$
p	1 – 3	24,7 – 26,8	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	26,8 – 28,2	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	24,7 – 28,2	немає вірогідних відмінностей
A	1 – 3	1,9143 – 1,9906	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	1,9906 – 2,1118	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1,9143 – 2,1118	$P \leq 0,05$

На гістограмах (рис. 2.4. – 2.6.) можна побачити, що швидкість обробки тестового завдання зростає у студентів 3-го курсу, порівняно з 1-м. На 5-му курсі цей процес затухає, відбувається лише генералізація основної маси студентів біля піку – 1100-1200 знаків.

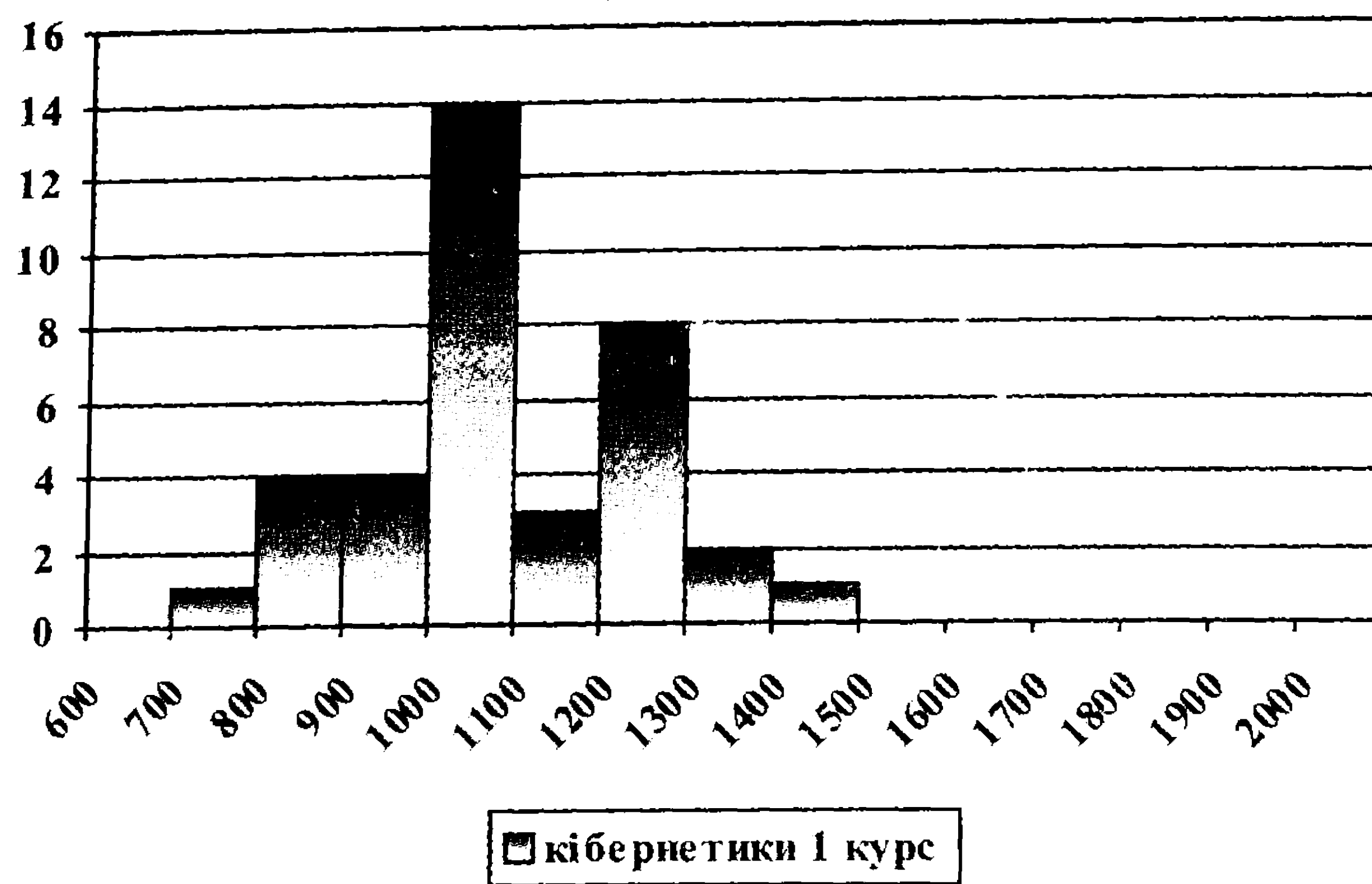


Рис. 2.4. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентами 1-го курсу факультету кібернетики

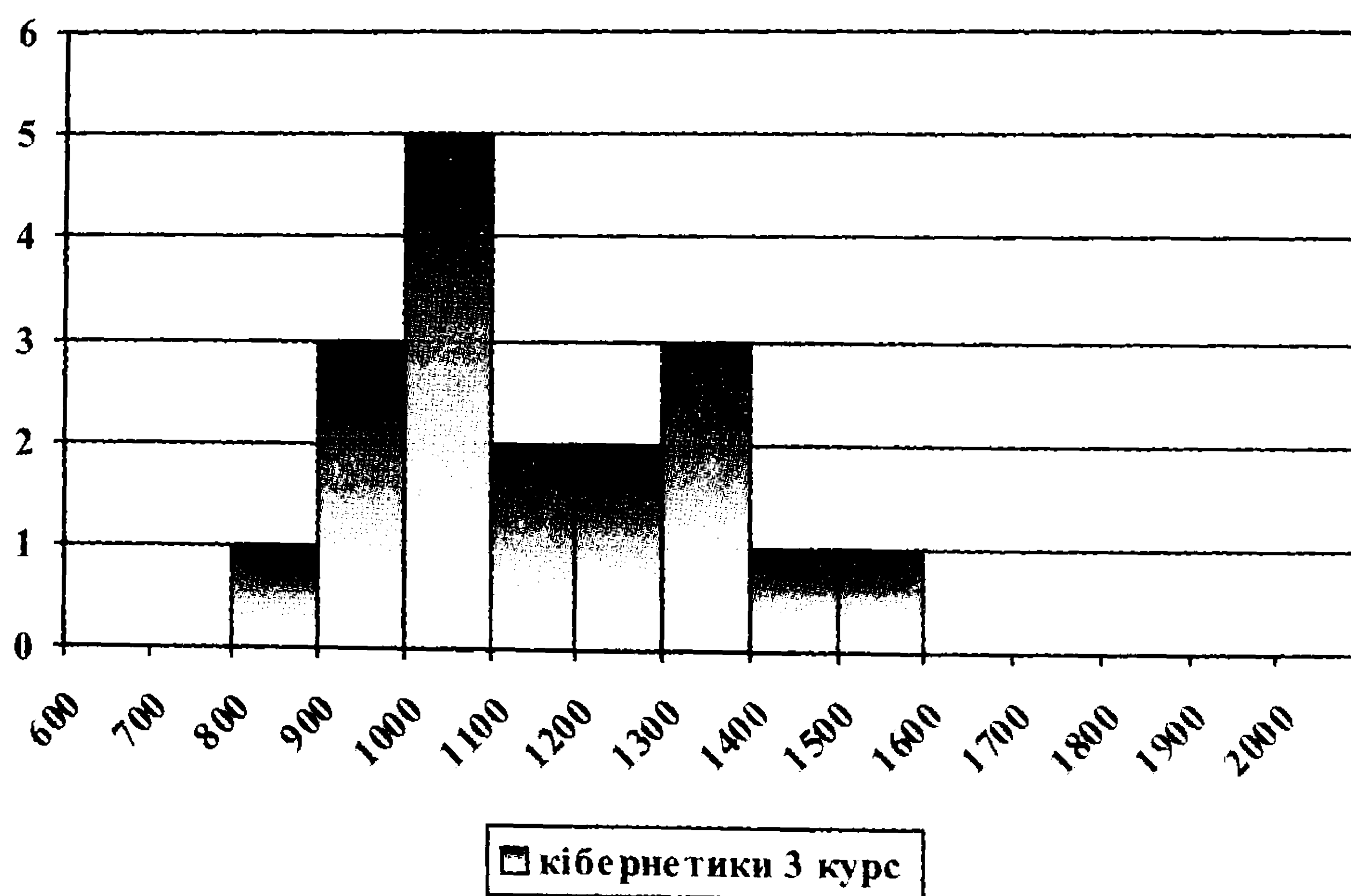


Рис. 2.5. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентами 3-го курсу факультету кібернетики

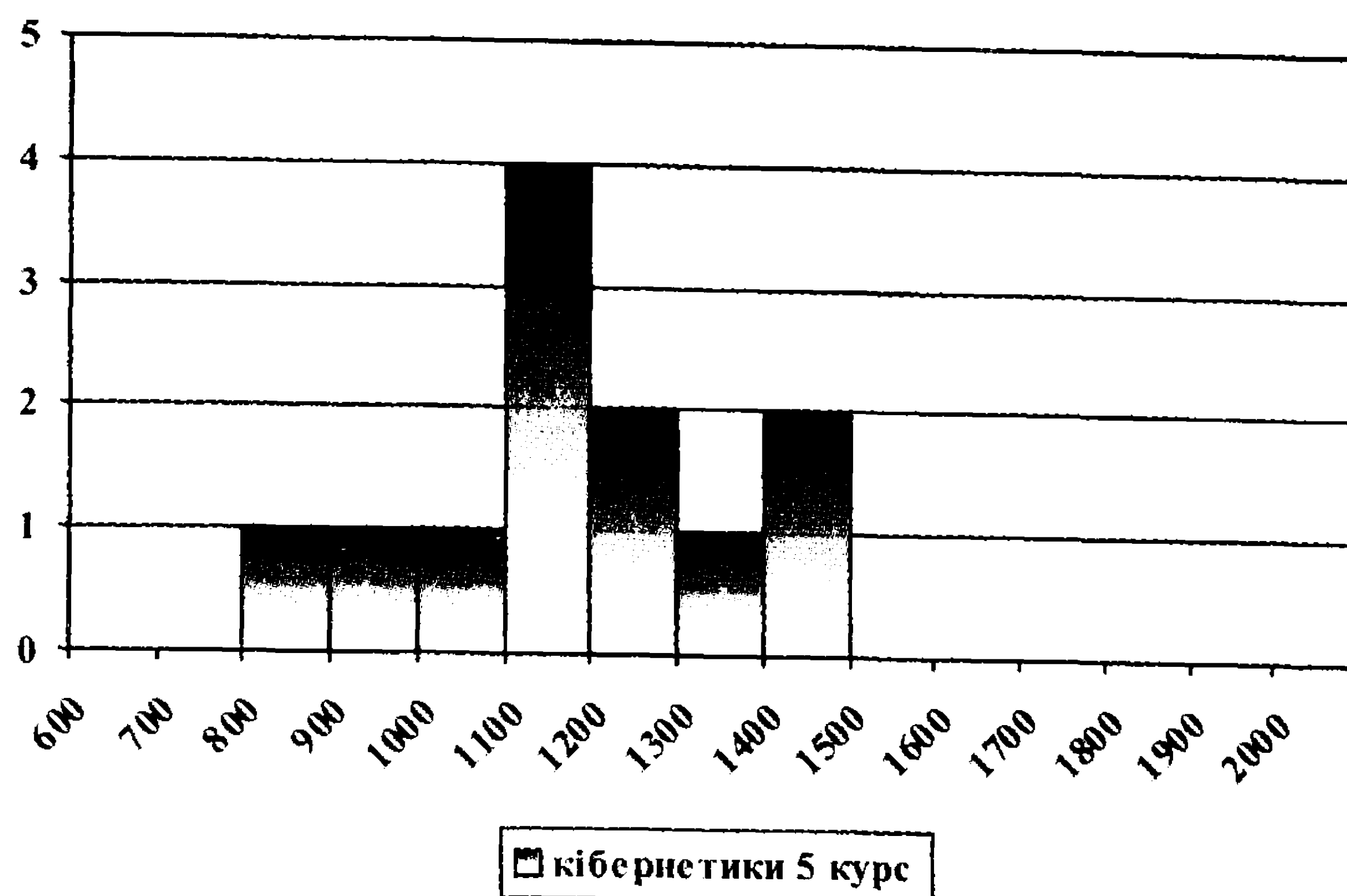


Рис. 2.6. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентами 5-го курсу факультету кібернетики

Дослідження особливостей уваги у студентів факультету фізичного виховання

Показники уваги у студентів факультету фізичного виховання, погіршувалися протягом навчання (табл. 2.57). Тобто, швидкість виконання тестового завдання (N) хоча не вірогідно, але знижується від 1-го до 5-го курсу. Показники уваги за коефіцієнтами Мюнстерберга (mun) та П'єрона-Рузера (P/R) також погіршуються, не вірогідно, але очевидно. Проте у студентів 5-го курсу порівняно з 1-м, зменшується частотність помилкових дій (n) – $P \leq 0,05$.

Таблиця 2.57.

Достовірність відмінностей показників уваги у студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів факультету фізичного виховання

показник	курс	M	σ
mun	1 – 3	2,8750 – 2,9356	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	2,9356 – 3,0742	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	2,8750 – 3,0742	немає вірогідних відмінностей
P/R	1 – 3	2,5417 – 3,7600	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	3,7600 – 3,0909	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	2,5417 – 3,0909	немає вірогідних відмінностей
N	1 – 3	1114,2 – 1179,5	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	1179,5 – 1065,4	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1114,2 – 1065,4	немає вірогідних відмінностей
n	1 – 3	33,3 – 31,1	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	31,1 – 27,4	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	33,3 – 27,4	$P \leq 0,05$
A	1 – 3	1,8935 – 2,0332	немає вірогідних відмінностей
	3 – 5	2,0332 – 1,8520	немає вірогідних відмінностей
	1 – 5	1,8935 – 1,8520	немає вірогідних відмінностей

Якщо звернути увагу на гістограми розподілу швидкості обробки таблиці коректурної проби «Кільця Ландольта» (продуктивність виконання тесту – N) – рис. 2.7. – 2.9., видно, що швидкість обробки тестового завдання студентами факультету фізичного виховання знижується на 5-му курсі, порівняно з 3-м і навіть 1-м. При цьому, більш генералізований вигляд має гістограма що відображує швидкість обробки тесту студентами 3-го курсу.

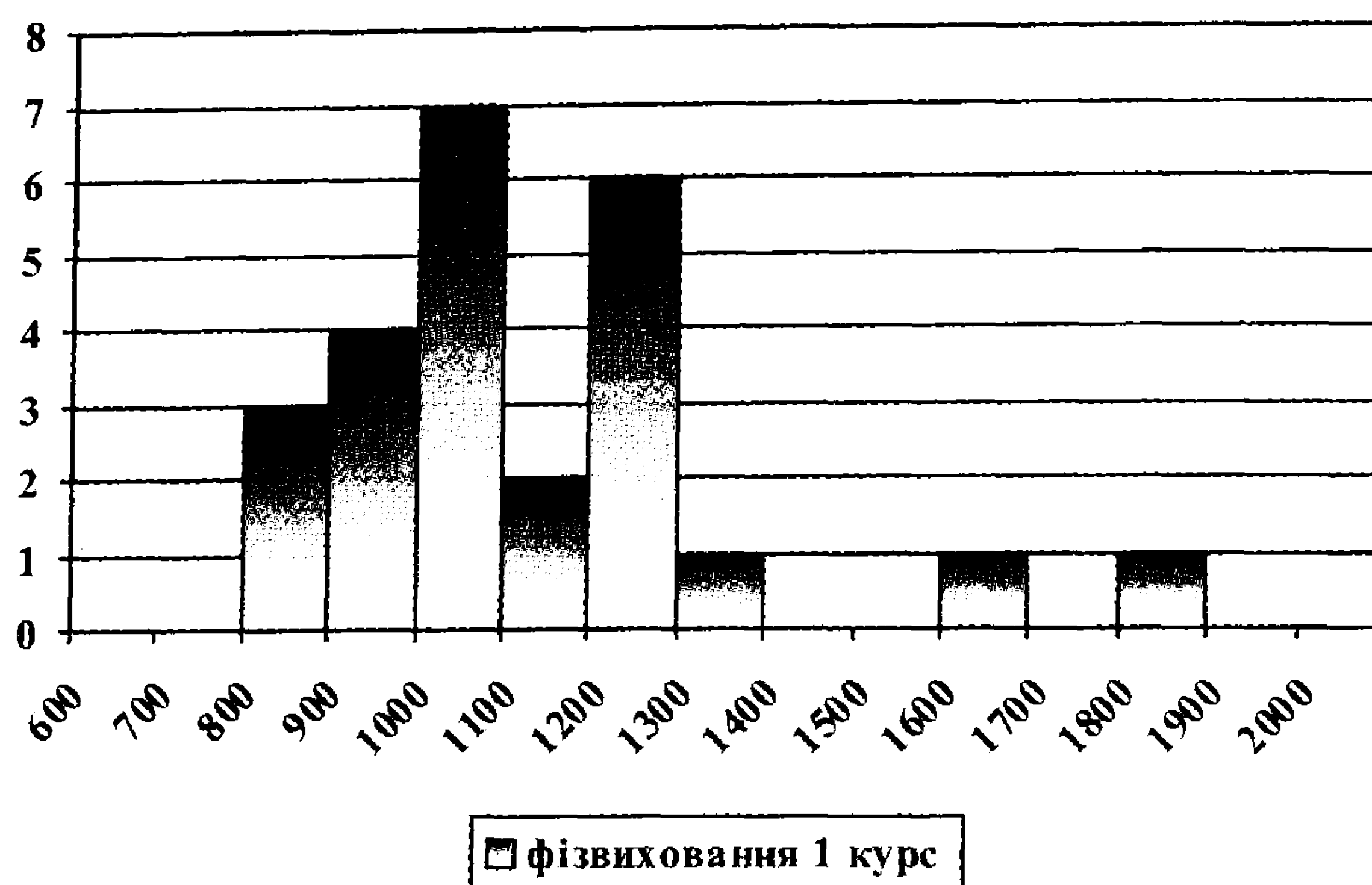


Рис. 2.7. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробю «Кільця Ландольта» студентів 1-го курсу факультету фізичного виховання

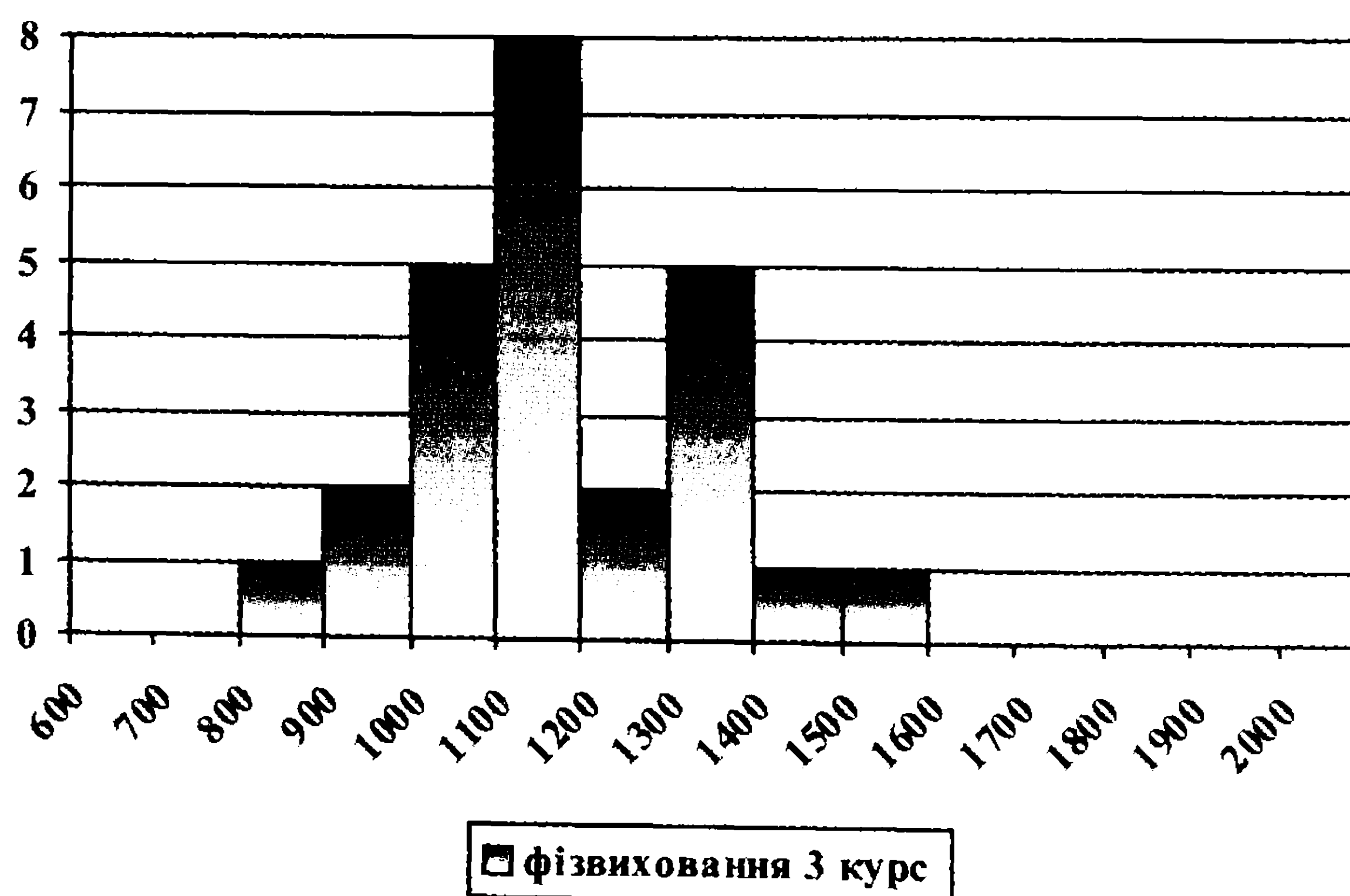


Рис. 2.8. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробю «Кільця Ландольта» студентів 3-го курсу факультету фізичного виховання

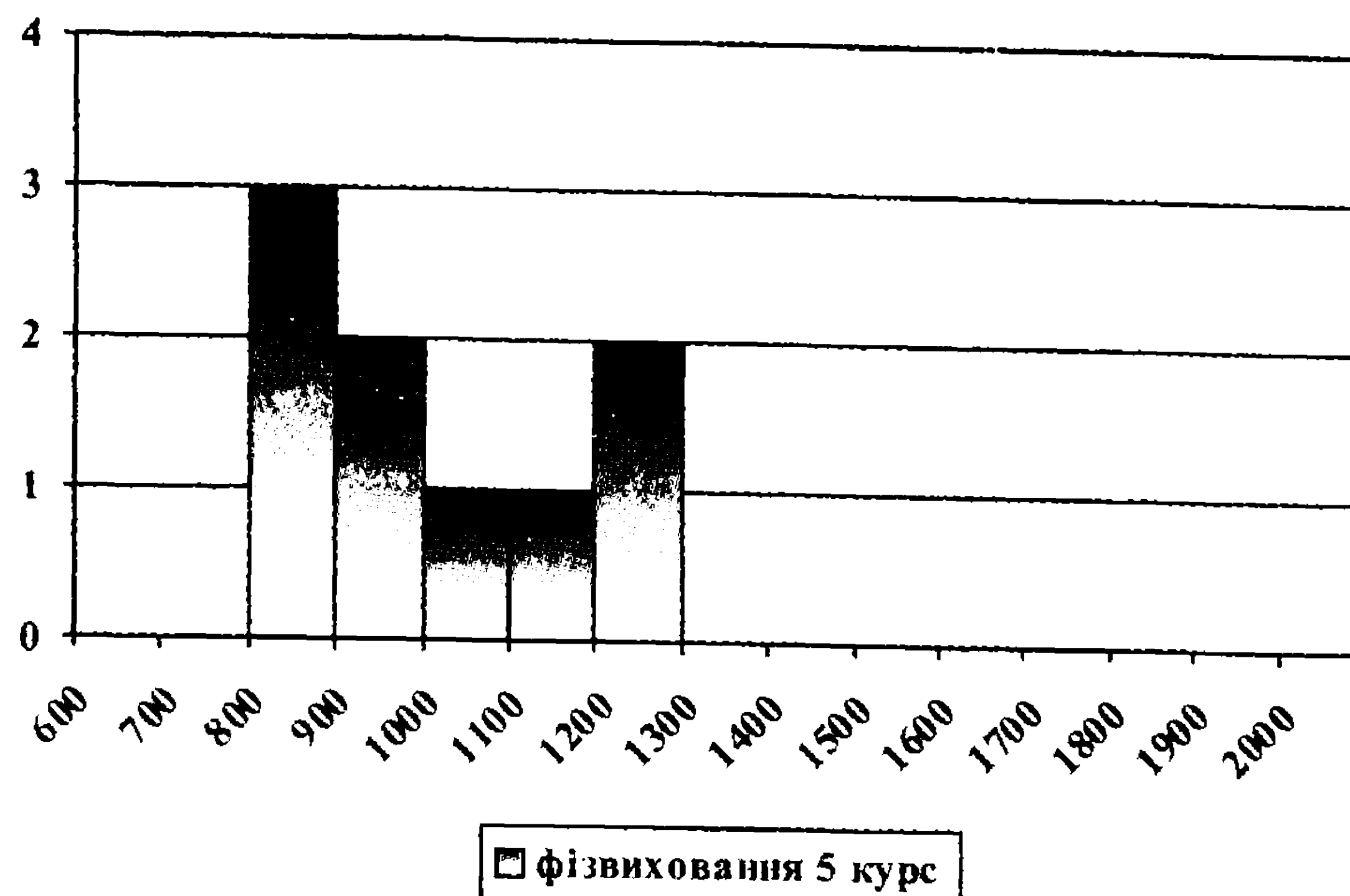


Рис. 2.9. Розподіл швидкості обробки таблиці за коректурною пробою «Кільця Ландольта» студентів 5-го курсу факультету фізичного виховання

Порівняльна характеристика показників уваги студентів факультетів іноземної філології, кібернетики та фізичного виховання

У результаті порівняння середніх значень показників уваги студентів факультетів іноземної філології, кібернетики та фізичного виховання достовірні відмінності було виявлено між усіма зазначеними групами за коефіцієнтами Мюнстерберга (m_{un}) та П'єрона-Рузера (P/R) (табл. 2.58).

Таблиця 2.58.

Достовірність відмінностей показників уваги у студентів факультетів іноземної філології (1), кібернетики (2) та фізичного виховання (3)

показник	факультет	M	σ
m_{un}	1 – 2	1,47 – 2,18	$P \leq 0,001$
	1 – 3	1,47 – 2,87	$P \leq 0,001$
	2 – 3	2,18 – 2,87	$P \leq 0,01$
P/R	1 – 2	2,621 – 2,440	немає вірогідних відмінностей
	1 – 3	2,621 – 3,050	$P \leq 0,05$
	2 – 3	2,440 – 3,050	$P \leq 0,05$
N	1 – 2	1152,4 – 1114,4	немає вірогідних відмінностей
	1 – 3	1152,4 – 1132,5	немає вірогідних відмінностей
	2 – 3	1114,4 – 1132,5	немає вірогідних відмінностей
n	1 – 2	28,7 – 26,1	немає вірогідних відмінностей
	1 – 3	28,7 – 31,2	немає вірогідних відмінностей
	2 – 3	26,1 – 31,2	немає вірогідних відмінностей
A	1 – 2	2,012 – 1,961	немає вірогідних відмінностей
	1 – 3	2,012 – 1,944	немає вірогідних відмінностей
	2 – 3	1,961 – 1,944	немає вірогідних відмінностей

За зазначеними коефіцієнтами студенти факультету фізичного виховання мали достовірно найнижчі показники ($P \leq 0,001$). При виконанні тесту за методом Мюнстерберга, що базується на сприйнятті та обробці вербальних символів, достеменно кращі показники порівняно зі студентами факультетів кібернетики і фізичного виховання мали студенти філологічного факультету ($P \leq 0,001$). У свою чергу при виконанні тестового завдання за методом П'єрона-Рузера, який ґрунтується на сприйнятті та обробці геометричних символів, найкращі показники мали студенти факультету кібернетики ($P \leq 0,05$). Швидкість виконання тестового завдання (N) і пропускна здібність зорового аналізатора (A) вища у студентів факультету іноземної філології. Частота помилкових дій недостовірно нижча у студентів кібернетичного факультету.

Аналіз зв'язків показників уваги з даними анкетування

Визначені нами найсуттєвіші показники уваги було прокорельовано з 26 показниками анкети. Виявилось, що показники уваги *mun*, *P/R*, *N*, *n*, *A*, *VCPD*, *IU* вірогідно корелюють із дванадцятьма показниками анкети у тому числі: із загальним навантаженням (*O_Nav2*), працездатністю протягом навчального дня (*Prats1*), працездатністю упродовж навчального тижня (*Prats2*), стосунками з однокурсниками (*Stos1*), стосунками з викладачами (*Stos2*), зацікавленістю у навчанні (*Zats*), знанням про умови й особливості роботи (*Znan*), рівнем педагогічних знань та умінь (*Ped_zn*), самооцінкою вольових якостей (*Vol*), заняттями фізичною культурою (*FK2*), середньою успішністю навчання (*Usp*), вживанням спиртних напоїв (*Spirt*) (табл. 2.59).

Таблиця 2.59.

Кореляційний зв'язок показників уваги з даними анкетування

	<i>mun</i>	<i>P/R</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	<i>VCPD</i>	<i>A</i>	<i>IU</i>
O_Nav2	-,216*	-,090	-,004	-,042	-,028	,024	,002
Prats1	,079	-,145*	,051	,028	-,029	,041	,049
Prats2	,301**	,024	-,002	,056	,008	-,044	-,020
Stos1	-,196*	-,078	,004	,077	,105	-,046	,004
Stos2	-,232*	-,069	,190**	,091	,022	,163*	,189**
Zats	-,179	-,139*	,103	-,002	-,044	,124	,107
Znan	-,256**	-,174**	,042	-,022	-,027	,066	,050
Ped_zn	-,190*	-,122	,120	,072	,072	,099	,134*
Vol	-,149	-,180**	,155*	-,029	-,072	,206**	,168**
FK2	,189*	,039	-,034	,055	,056	-,078	-,049
Usp	-,347**	-,067	,164*	,152*	,123	,098	,177**
Spirt	-,082	-,130*	,059	-,135*	-,156*	,160*	,073

Примітка: * кореляція значима на рівні 0,05; ** кореляція значима на рівні 0,01.

Отже, коефіцієнт Мюнстерберга – *mun* – корелює із загальним навантаженням, працездатністю протягом тижня, стосунками з однокурсниками і викладачами, знанням про особливості роботи і загальним рівнем педагогічних знань і успішністю навчання, а також із заняттями фізкультурою.

Коефіцієнт П'єрона-Рузера – **P/R** – корелює із працездатністю, зацікавленістю у навчанні, знанням про умови та особливості роботи, вольовими якостями і вживанням алкоголю.

Швидкість виконання тестового завдання – **N** – корелює із стосунками з викладачами, вольовими якостями та успішністю навчання.

Ступінь концентрації уваги – **n** – корелює з успішністю навчання і вживанням алкоголю.

Відносна частота помилкових дій – **VCPD** – корелює із вживанням алкоголю.

Пропускна здатність зорового аналізатора – **A** – корелює зі стосунками з викладачами, вольовими якостями і вживанням алкоголю.

Інтенсивність уваги – **IU**, корелює з стосунками з викладачами, вольовими якостями, загальним рівнем педагогічних знань, а також з успішністю навчання.

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.6:

1. Властивості уваги студентів різних спеціальностей більшим чином факультетів іноземної філології та кібернетики упродовж навчання (1 – 5 курси) мають стійку тенденцію до розвитку.

2. Властивості уваги студентів різних спеціальностей мають певні відмінності, що можливо базуються на «специфічному способі» сприйняття зовнішніх подразників. Це своєрідний фільтр, через який надходить і більш швидко відбувається обробка «пріоритетних символів». Так студенти факультету іноземної філології мають вірогідно кращі показники за тестом, який базується на обробці вербальних символів. А студенти факультету кібернетики мають достовірно кращі показники за тестом, що базується на обробці геометричних символів.

3. У процесі свого розвитку увага неначе віддзеркалює загальний характер розвитку особистості. Так, у студентів факультету фізичного виховання впродовж навчання значно знижуються показники уваги, що базуються на сприйнятті та обробці вербальних і геометричних символів.

4. Найсуттєвіші показники уваги достовірно корелюють із дванадцятьма показниками анкети: загальним навантаженням студента, його працездатністю протягом навчального дня і тижня, стосунками з однокурсниками та викладачами, зацікавленістю у навчанні, самооцінкою студента власних знань про умови і особливості роботи вчителя, рівня власних педагогічних знань та умінь, вольових якостей, обсягом занять фізичною культурою, успішністю навчання, частотою вживання спиртних напоїв.

2.7. Дослідження нейродинамічних властивостей студентів

Методи дослідження показників нейродинаміки

Силу нервової системи, як здатність витримувати часте тривале подразнення або збудження, визначають за допомогою методик, що фіксу-

ють поріг позамежного гальмування, а також при вивченні протидії психіки гальмівній дії сторонніх подразників. У людей з витривалішою НС умовно-рефлекторна діяльність на сторонні подразники менш помітна, порівняно з особами зі слабкою НС. Значна кількість методик дослідження сили НС пов'язана із застосуванням рухових реакцій, проявленням психічних функцій концентрації та розподілу уваги.

Рухливість НС проявляється через швидкість «переробки» знаків подразника, зміни умовних сигнальних подразників на протилежні. Найпоширенішими є методики, які вивчають рухові реакції піддослідного та латентні періоди реакції на подразнення, що йдуть після контрольного сигналу. Таким чином визначають індивідуальні відмінності тривалості післядії збуджуючого або гальмівного подразників. Інтенсивність і тривалість післядії подразників залежать від сили НС з боку збудження – більшому рівню витривалості часто відповідає менший за глибиною і швидкістю процес припинення післядії. Вірогідно, це пояснюється негативною залежністю між силою НС та її абсолютною чутливістю. Більшість методик, за допомогою яких проводиться вивчення рухливості нервових процесів, дають результати, які характеризують також і властивість сили.

Методики дослідження балансу нервових процесів спираються загалом на порівняння вироблення умовних рефлексів до збуджуючих та гальмівних подразників. Найпоширеніший показник балансу нервових процесів – відношення «позитивних» та «гальмівних» помилок. Дослідження балансу за витривалістю практично завжди проводиться в експериментальних умовах з тваринами. Баланс нервових процесів за рухливістю оцінюється за показниками швидкості переробки подразника – позитивного в гальмівний і навпаки.

Існують також бланкові методики визначення властивостей НС, що уможливають одночасне проведення масових обстежень, наприклад, «Опитувальник Я. Стреляю», за допомогою якого можна оцінити силу НС за збудженням та гальмуванням, рухливість нервових процесів, врівноваженість за силою нервових процесів. Методика складається з 134 питань, з можливими варіантами відповідей – «Так», «Ні» або «Не знаю», які підраховуються за балами згідно «ключа до опитувальника» [195]. Якщо результат менше 42 балів – концентрація властивості вважається низькою. і навпаки – 42 та більше балів свідчать про високу концентрацію властивості.

Врівноваженість за силою визначається як результат відношення сили за збудженням до сили за гальмуванням:

$$\text{Врівноваженість за силою} = \frac{\text{сила за збудженням}}{\text{сила за гальмуванням}},$$

чим ближче даний показник до 1, тим врівноваженість вища. Якщо отримане значення менше 1 – невірноваженість спрямована в бік збудження, більше 1 – у бік гальмування.

На практиці [195] врівноваженими є люди, у яких значення цього показника коливається в межах 0,85-1,15. Якщо значення виходять за межі інтервалу, то даний індивід відрізняється невірноваженістю своєї психологічної активності. Якщо невірноваженість визначена у бік збудження (значення менше

0,85), то процеси збудження не врівноважують собою процеси гальмування; і навпаки – значення більше 1,15 (неврівноваженість у бік гальмування), то процеси гальмування не врівноважують собою процеси збудження.

Я. Стреляу [208] визначив темперамент як сукупність досить стабільних властивостей, які мають природжені нервові ознаки, та виділяв дві основні характеристики темпераменту – *реактивність* та *активність*. Реактивність має прояв в інтенсивності реакції на стимул. Високо реактивні люди віддають перевагу низькому рівню зовнішньої стимуляції, малореактивні – сильному щодо досягнення оптимального рівня активації. Реактивність впливає на регуляцію поведінки, визначає поріг чутливості та *працездатності (витривалості)*. Активність проявляється в кількості та різноманітності дій людини. Величини реактивності й активності перебувають у реципрокних (зворотних) відношеннях.

Реактивність проявляється через збудженість (сенсорну, емоційну) та працездатність (витривалість) індивіда. В цьому розумінні поняття реактивності наближається до поняття стійкості НС щодо збудження. За Б. М. Тепловим та В. Д. Небиліциним, від чутливості нервової системи залежить функціональна працездатність (витривалість) індивіда, яка при сильних і тривалих зовнішніх подразниках зменшується, тобто має зворотну залежність. Індивід тим менше працездатний (має меншу витривалість) і тим більше реактивний, чим сильніший подразник, під дією якого гальмується межа працездатності.

Методика «Шкала оцінок для виміру реактивності (Я. Стреляу) [78]; [195] дозволяє через визначення реактивності оцінити працездатність людини, при цьому 1 бал – найменша інтенсивність властивості, 5 – найбільш висока, 3 – середня або помірна інтенсивність. За сумою результатів (максимум 50 балів, мінімум – 10) визначається рівень реактивності, який тим нижчий, чим більшою є кількість балів, що набрав досліджуваний.

Теппінг-тест А. В. Родіонова (модифікація О. Р. Малхазова [130]) спирається на використання певних компонентів мимовільної діяльності людини, базується на змінах за часом максимального темпу рухів кінцівки руки. При виконанні тесту передбачається робота в максимальному темпі. Тільки за таких умов стомлення, яке виникає під час виконання тесту, пов'язане з розвитком позамежного гальмування в нервових центрах і виявляє властивість *сили НС*.

Для виконання тесту використовується трафарет, що складається зі стандартного аркуша паперу, поділеного на 18 однакових квадратів або клітин. За командою досліджуваний вносить крапки до кожної клітинки аркуша протягом 5 с, потім – переходить до іншого квадрата, і так далі – за «змійкою». В першому та останньому рядках квадратів крапки повинні розставлятися в максимальному темпі, в інших – у найбільш зручному, оптимальному.

Абсолютну величину максимального темпу рухів пов'язують із рухливістю або лабільністю НС. Коливання оптимального темпу рухів більше залежать від особливостей балансу нервових процесів. За методикою визначають: показник *витривалості* як властивість сили; показник *лабільності* нервових процесів; показник *врівноваженості* – баланс за силою збудження та гальмування; показник *рухливості* нервових процесів.

Обробка результатів проводиться після підрахування кількості крапок у кожній клітинці, далі послідовно проводяться обчислювання за формулами:

I. Сума крапок 1 кл.+2 кл.+3 кл. = ...

II. Середнє значення = сума (I) / 3 = ...

III. Сума крапок 16 кл.+17 кл.+18 кл. =...

IV. Середнє значення суми (III) / 3 = ...

V. Сума крапок 3 кл./ середнє значення (II) = ...

VI. Сума крапок 18 кл. / середнє значення (IV) = ...

VII. Результат (V) / результат (VI), II / IV = – показники витривалості

VIII. Сума крапок 1 кл. /середнє значення (II) = ...

IX. Сума крапок 16 кл./ середнє значення (IV) = ...

X. Результат (VIII) / результат (IX) = – показник рухливості НС,

XI. Результат (I) / результат (III) = – лабільність

XII. Підрахувати суму різниць крапок між квадратами (за модулем, не враховуючи знака + чи –), не беручи до підрахунку різницю між 3-4 кл. та 15-16 кл. Результат дорівнює сумі 16 різниць.

XII. Результат (XII) / 16 = показник врівноваженості нервових процесів.

За методикою пропонуються градації показників:

Витривалість – від 0,835 до 1,165 – середня; значення показника більше 1,165 – слабкий тип НС; до 0,835 – сильний тип.

Рухливість НС – 1 – середня; більше 1 – рухливість вище за середню; до 1 – рухливість нижче.

Лабільність нервових процесів в межах 0,9–2,34 – середня; низька – менше 0,9; висока – значення показника більше 1,34.

Врівноваженість нервових процесів – 1 – середня; значення більше, ніж 1 – врівноваженість вище за середню; менше 1 – врівноваженість нижче за середню.

О. Р. Малхазов [130] на підставі статистичної обробки та аналізу значної кількості результатів, отриманих протягом тривалого часу та різноманітних груп обстежених, уточнив значення показників методики А. В. Родіонова, визначив нові, сучасніші нормативні значення показників нейродинаміки (середнє значення \pm середньо квадратичне відхилення σ), що допомагає більш точному розподілу досліджених за групами:

середнє значення σ

Показник витривалості НС (властивість сили) 1,02; 0,165;

Показник лабільності НС 1,12; 0,22;

Рухливість нервових процесів 1,29; 0,27;

Врівноваженість 1,26; 0,20.

Застосування пропонованих методик дає змогу отримати чисельні значення показників основних властивостей НС людини (всього 9 показників), за якими можна оцінити нейродинамічні особливості студентів та розподілити їх за групами проявів властивостей. Ці методики є релевантними, апробованими, відомими, зручними при масових обстеженнях.

Таким чином, представлений методичний комплекс є достатнім та адекватним інструментарієм для вивчення проявів властивостей НС студентів стосовно їхньої готовності до педагогічної діяльності.

Результати дослідження та їх обговорення

Дослідження були проведені на базі Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. В дослідженнях взяли участь студенти факультетів фізичного виховання та природничо-географічного – I, II та III курсів, всього 179 досліджуваних, серед них 74 особи – студенти першого курсу, 35 – другого, 70 – третього. Вибірка складалась з 46% осіб жіночої статі (81 жін.) та 54% – чоловічої (96 чол.).

За опитувальником Я. Стреляу виявлено, що за показником сили НС за збудженням у студентів I курсу природничо-географічного факультету низька концентрація властивості спостерігалась у 16%, у студентів III курсу того ж факультету – лише у 10%; висока концентрація властивості сили НС за збудженням відповідно зросла з віком та визначалась у групах від 84% до 90% (другий курс – низька концентрація властивості у 12% обстежених, висока – у 88%). Така ж тенденція відстежувалась і для студентів I та III курсів факультету фізичного виховання, тобто низька концентрація властивості була визначена відповідно у 10% та у 8%, висока концентрація – у 90% та 92% обстежених, але розбіжності були незначними (таблиця 2.60). 13% жінок та 8% чоловіків характеризувалися низькою концентрацією властивості, відповідно висока концентрація сили за збудженням спостерігалась у 87% жінок та у 92% чоловіків.

Таблиця 2.60.

Розподіл студентів за показниками методики дослідження властивостей НС Я. Стреляу

Група, курс, факультет та ін.	n	Показники (%)								
		сила за збудженням		сила за гальмуванням		рухливість		врівноваженість за силою НС		
		низька концентрація	висока концентрація	низька концентрація	висока концентрація	низька концентрація	висока концентрація	неврівноваженість у бік збудження	врівноваженість	неврівноваженість у бік гальмування
I пр.-геогр.	44	16	84	23	77	14	86	11	64	25
II пр.-геогр.	35	12	88	6	94	9	91	30	61	9
III пр.-геогр.	31	10	90	13	87	7	93	19	46	35
I фіз. вихов.	30	10	90	10	90	10	90	17	60	23
III фіз. вихов.	39	8	92	15	85	-	100	10	59	31
жінки	81	13	87	14	86	6	94	23	53	24
чоловіки	96	8	92	15	85	10	90	13	61	26
всі разом	179	11	89	14	86	8	92	17	58	25

Примітки: пр./геогр., фіз./вихов. – відповідно природничо-географічний факультет та фізичного виховання; I, II, III – позначення курсу.

Результати свідчать, що для більшості студентів обох напрямків навчання (природничо-географічний та фізкультурний), курсів та статі притаманна висока концентрація сили НС за збудженням. Відмічене незначне зменшення з віком кількості груп з низькою концентрацією властивості сили за збудженням та збільшення – відповідно – груп з високою концентрацією властивості.

За показником *сили НС за гальмуванням* у студентів I та III курсів природно-географічного факультету спостерігалась аналогічна тенденція – зменшення групи з низькою концентрацією показника за віком, тобто на I курсі така група складала 23% обстежених, на III курсі вже тільки 13%. Відповідно, групи з високою концентрацією показника сили НС за гальмуванням складала 77% та 87%. Група досліджуваних II курсу розподілилась таким чином: 6% були віднесені до групи з низькою концентрацією властивості, а більшість – 94% – до групи з високою концентрацією. Відносно груп факультету фіз. виховання – спостерігалась протилежна тенденція розподілу по групах: низька концентрація властивості сили НС за гальмуванням відстежувалась відповідно у 10% студентів I курсу та 15% – III, а групи з високою концентрацією склали, відповідно, 90% та 85% обстежених.

Вибірка жінок та чоловіків за показником сили НС за гальмуванням практично однаково розподілилась за групами – 14% жінок і 15% чоловіків з низькою концентрацією, відповідно 86% та 85% – з високою концентрацією властивості (див. табл. 1).

Отже, чіткої залежності властивості сили НС за гальмуванням від віку студентів виявлено не було, більшості студентів притаманна висока концентрація властивості – від 77 до 94% обстежених.

За показником *рухливості нервових процесів* в ряду I-II-III курси спостерігалось зниження кількості обстежених студентів з низькою концентрацією показника на обох факультетах, тобто: природничо-географічний факультет показав розподіл 14% – 9% – 7%. З високою концентрацією показника відповідно до номеру курсу був отриманий наступний розподіл: 86% – 91% – 93%.

Аналогічні зміни отримані щодо студентів факультету фіз. виховання – 10% I курсу виказали ознаки низької концентрації властивості, висока концентрація була характерна для 90% студентів. Серед студентів III курсу не виявлено жодної людини з такими ознаками, тобто всі 100% обстежених III курсу виявили ознаки високої концентрації рухливості нервових процесів. 6% представників жіночої статі характеризувалися низькою концентрацією рухливості, 94% – високою. Серед чоловіків всієї вибірки 10% мали низьку концентрацію, а 90% – високу концентрацію прояву рухливості нервових процесів.

Тобто, відстежується тенденція зростання кількості обстежених студентів за показником високої концентрації рухливості в залежності від віку, особливо у представників факультету фізичного виховання – жінкам притаманна вища порівняно з чоловіками концентрація властивості, але вона є не значною.

За показником *врівноваженості за силою нервових процесів* для багатьох обстежених характерний стан врівноваженості – більшість потрапила до цієї групи. Кількість таких студентів коливалася від 53% до 64%. Найбільша група – 30% – з ознаками неврівноваженості в бік збудження визначена серед студентів II курсу природничо-географічного факультету, однак серед них відмічена і найменша група з неврівноваженістю в бік гальмування – лише 9% порівняно зі студентами III курсу обох факультетів (35% природничо-географічний та 31% фізичного виховання).

Порівняння студентів за показником неврівноваженості в бік збудження показало більш високе представництво студентів III курсу природничо-географічного факультету (19%) порівняно зі студентами I курсу цього ж факультету (11%). Подібна ситуація спостерігалась для тих самих груп студентів щодо показника неврівноваженості за силою в бік гальмування: серед студентів III курсу 35% виявили ознаки властивості, а серед студентів I курсу – лише 25%.

У студентів факультету фізичного виховання протилежна залежність: студенти I курсу більш «збудливі» порівняно зі студентами III курсу – відповідно 17% та 10%, а більш «гальмівні» – студенти III курсу, порівняно зі студентами I курсу (31% та 23%).

Жінки неврівноваженіші за силою НС в бік збудження (23%) порівняно з чоловіками (13%), хоча групи неврівноважених за гальмуванням виявлені практично однаковими (жінки – 24%, чоловіки – 26%).

Тобто, найбільш неврівноважені в бік збудження є студенти II курсу, найбільш неврівноважені в бік гальмування – студенти III курсу обох факультетів, найбільш врівноважені – студенти I курсів обох факультетів, чоловіки, студенти II курсу природничо-географічного факультету

Отже, отримані дані виявили деякі розбіжності за віком у прояві властивостей нервової системи студентів за опитувальником Я. Стреляу. Статистичний аналіз за t-критерієм Стюдента виявив достовірні відмінності між деякими показниками ($p \leq 0,05$). Отже, з таблиці 2.61 видно, що тільки три показники, отримані за методикою опитувальника Я. Стреляу, мають достовірно значущі відмінності за критерієм Стюдента.

Таблиця 2.61.

**Достовірність відмінностей між показниками властивостей НС
(за опитувальником Я. Стреляу)**

Показник	група	n	M	σ	p
рухливість	I пр.-геогр.	44	55,32	12,00	0,046
	III пр.-геогр.	31	60,87	11,21	0,044
сила за збудженням	II пр.-геогр.	35	52,33	9,35	0,023
	III пр.-геогр.	31	58,71	12,41	0,025
рухливість	II пр.-геогр.	35	55,15	8,85	0,027
	III пр.-геогр.	31	60,87	11,21	0,028

Примітки: пр./геогр., фіз./вихов. – відповідно природничо-географічний факультет та фізичного виховання; I, II, III – позначення курсу.

Отже, за показником рухливості нервових процесів отримані достовірно відмінності між групою студентів I та III курсів природничо-географічного фа-

культету, а також між показником рухливості нервових процесів та показником сили НС за збудженням між групами студентів II та III курсів того ж факультету.

За методикою «Шкала оцінок для виміру реактивності» Я. Стреляу через визначення реактивності оцінювалась працездатність людини. Рівень реактивності тим нижчий, чим більша кількість балів, що набрав досліджений. В межах 10-50 балів розподілені три градації: 10-20 балів – висока реактивність, 20-40 балів – середня реактивність, 40-50 балів – низька реактивність.

Тестування було проведене серед всіх груп досліджуваних, але достовірно значущих відмінностей не отримано, тому в таблиці 2.62 наведені результати за всією вибіркою.

Таблиця 2.62.

Розподіл досліджуваних студентів за показником реактивності

Показник реактивності	кількість	%
10-20 балів – висока реактивність	3 чол.	1,7%
20-40 балів – середня реактивність	148 чол.	86,1%
40-50 балів – низька реактивність	21 чол.	13,9%

Як видно з наведених даних, тільки 1,7% всієї вибірки студентів обох факультетів виявили ознаки високої реактивності (низька працездатність); 13,9% обстежених мають низьку реактивність (висока працездатність). Більшість студентів потрапила до групи з ознаками середнього рівня інтенсивності показника реактивності (86,1%), що свідчить про переважно середню працездатність даної вибірки студентів.

За теплінг-тестом оцінювались такі властивості НС: витривалість (як прояв сили НС), рухливість, лабільність та врівноваженість нервових процесів. Отримані результати дозволили розподілити всіх досліджуваних студентів за градаціями показників (таблиця 2.63).

Таблиця 2.63.

Розподіл досліджуваних студентів за показниками теплінг-тесту

Група, курс, факультет та ін.	N	показники (%)											
		витривалість			рухливість			лабільність			врівноваженість		
		сильний тип НС	середній тип НС	слабкий тип НС	низька	середня	висока	низька	середня	висока	низька	середня	висока
I пр.-геогр.	44	11	89	-	25	19	46	14	79	7	68	12	20
II пр.-геогр.	35	49	51	-	20	14	66	-	17	83	26	28	46
III пр.-геогр.	31	26	74	-	13	32	55	3	81	16	74	13	16
I фіз. вихов.	30	43	57	-	7	16	77	13	84	3	80	10	10
III фіз. вихов.	39	15	85	-	13	23	64	21	79	-	68	19	13
жінки	81	22	78	-	17	55	28	6	66	28	54	21	25
чоловіки	96	29	71	-	16	16	68	15	69	16	71	12	17
всі разом	179	26	74	-	16	21	63	11	68	21	63	16	21

Примітки: пр.-геогр., фіз.вихов. – відповідно природничо-географічний факультет та фізичного виховання; I, II, III – позначення курсу.

Цікаво, що серед всіх студентів не виявлено жодної людини з ознаками слабого типу витривалості НС. Сильний тип витривалості НС був визначений у 11% студентів I курсу та 26% студентів III курсу природничо-географічного факультету, тобто з віком збільшилась група з ознаками сильного типу витривалості НС. Але у студентів факультету фізичного виховання порівняння груп I-III курсів виявило, що 43% студентів I курсу характеризуються ознаками сильного типу, і лише 15% студентів III курсу, тобто визначена протилежна тенденція відносно тієї, що була виявлена для студентів природничо-географічного факультету.

Більшість досліджуваних за показником витривалості потрапила до групи з ознаками середнього прояву властивості: 89% студентів I курсу природно-географічного факультету та 85% студентів III курсу факультету фізичного виховання.

Якщо брати паралелі між курсами I-I або III-III різних факультетів, то не спостерігається ніяких закономірностей між показниками прояву сили витривалості та віком (наприклад, сильний тип витривалості НС визначений у 11% студентів I курсу природничо-географічного факультету, у студентів того ж віку факультету фізичного виховання така група складалася з 43%). Стосовно студентів III курсів, то серед представників природничо-географічного факультету сильний тип врівноваженості був визначений у 26%, а у студентів фізвиховання – лише у 15%. Ланцюг I-III курс також дає протилежно спрямовану тенденцію: зростання групи за кількістю серед студентів природничо-географічного факультету та зниження серед студентів факультету фізвиховання. Аналогічні тенденції спостерігалися щодо середнього прояву витривалості між студентами різних факультетів.

При розподілі студентів за статевою ознакою визначено, що сильний тип витривалості НС був притаманний 22% жінок та 29% чоловіків, а середній тип спостерігався у 78% жінок та 71% чоловіків. Тобто виявлені незначні коливання значень показника витривалості НС за статевими ознаками, але не виявлені однозначна залежність зазначеного показника від віку та напрямку навчання.

За показником *рухливості, лабільності та врівноваженості нервових процесів* виділяють групи з низьким, середнім та високим проявами показника властивості. Низький прояв *рухливості нервових процесів* був визначений у 25% студентів I курсу природничо-географічного факультету. З віком спостерігалось зменшення за кількістю групи з низьким проявом рухливості до 13% серед студентів III курсу. Але у студентів факультету фізвиховання спостерігалась протилежна тенденція – з віком кількість представників з показником низької рухливості нервових процесів збільшилась – з 7% на I курсі до 13% на III.

Середній прояв рухливості нервових процесів у ланцюгу I-III курси обох факультетів мав однакову спрямованість – збільшення кількості з даною властивістю по групах досліджених, тобто природничо-географічний факультет: I курс – 19%, III – 32%; факультет фізичного виховання: I курс – 16%, III – 23% обстежених. Серед усіх студентів найбільша кількість потрапила до групи з високою рухливістю нервових процесів – від 46% (I курс

природничо-географічного факультету) до 77% (I курс факультету фіз. виховання).

Порівняння груп за статевою ознакою виявило, що групі жінок більш притаманна середня рухливість нервових процесів – 55% обстежених (група з високою рухливістю – 28% обстежених жінок); а чоловікам – висока (68%, середня рухливість спостерігалась лише у 16%).

Отже, більшості студентів усіх курсів та обох факультетів притаманна висока рухливість нервових процесів, про що свідчать чисельні групи з таким показником; виявлені коливання в кількісному аспекті за показником середньої рухливості нервових процесів; жінкам притаманніша середня ступінь рухливості нервових процесів, чоловікам – висока.

Низька *лабільність нервових процесів* характеризувала досить невелику частину студентів перших курсів обох факультетів та представників чоловічої статі – 14-15%. Більшості обстежених притаманна середня ступінь лабільності – від 66% (жінки) до 84% (I курс факультету фізвиховання). Група III курсу факультету фізвиховання з показником низької лабільності була втричі більшою, ніж аналогічна група студентів природничо-географічного факультету (21% – «фізкультурники» та 3% «географи»). За показником високої лабільності серед студентів III курсу природничо-географічного факультету визначена група з 16% обстежених, а серед «фізкультурників» не виявлено жодної людини з такими ознаками. Серед студентів III курсів обох факультетів визначені практично однакові групи з ознаками середньої лабільності (81% та 79%).

За статевою ознакою 6% жінок та 15% чоловіків характеризувалися низькою лабільністю, групи з середньою лабільністю значно не відрізнялись між собою (66% та 69%), а ознаки високої лабільності були притаманні 28% жінок і лише 16% чоловіків, тобто відмічені розбіжності щодо показника лабільності за статевою ознакою студентів. Більшості студентів I та III курсів обох факультетів притаманні ознаки середнього прояву лабільності.

Визначення *показника врівноваженості нервових процесів* за теплінг-тестом довело, що у більшості досліджуваних студентів спостерігалась низька врівноваженість нервових процесів – від 68% до 80% (див. табл. 2.64). Найбільша група з низькою врівноваженістю серед студентів була з факультету фізичного виховання: I курс 80%, III курс – 68%, що може свідчить про зменшення такої властивості з віком. Але для студентів природничо-географічного факультету спостерігалась протилежна поведінка ознаки низької врівноваженості: I курс – 68% і III курс – 74%. Висока врівноваженість була виявлена у 20% студентів I курсу та 16% студентів III курсу природничо-географічного факультету, щодо студентів факультету фіз. виховання – відповідно до курсу навчання у 10% та 13% досліджених. Отже, значних змін у розподілі студентів за показником прояву різної градації врівноваженості залежно від віку отримано не було.

Виявлені статеві розбіжності між показником врівноваженості – у жінок лише 54% мають низькі значення врівноваженості (чоловіки – 71%), 21% – середні та 25% – високі значення врівноваженості (чоловіки, відпо-

відно, 12% та 17%). Тобто, у більшості досліджених студентів спостерігалася низька врівноваженість нервових процесів.

У таблиці 2.56 наведено статистичні відмінності за t-критерієм Стьюдента при порівнянні значень показників властивостей нервової системи між курсами одного факультету. Отримані показники витривалості НС, врівноваженості та рухливості як серед студентів природничо-географічного факультету, так і фізичного виховання, свідчать про вікову залежність (від I курсу до III) зазначених властивостей.

Таблиця 2.64.

Порівняння показників теплінг-тесту студентів I та III курсів

Показник	група	n	M	σ	p
ТТ-витривалість	I пр.-геогр.	44	1,06	0,20	0,000
	III пр.-геогр.	31	0,90	0,13	0,000
ТТ-врівноваженість	I пр.-геогр.	44	1,02	1,3	0,079
	III пр.-геогр.	31	0,58	0,43	0,045
ТТ-витривалість	I фіз/вихов.	30	0,86	0,15	0,008
	III фіз/вих.	39	0,96	0,15	0,008
ТТ-рухливість	I фіз/вихов.	30	1,22	0,22	0,023
	III фіз/вих.	39	1,11	0,16	0,030

Між студентами різних факультетів також спостерігалися відмінності: за показниками витривалості та врівноваженості між студентами перших курсів, та показником лабільності – між студентами третіх курсів (таблиця 2.65).

Таблиця 2.65.

Порівняння показників теплінг-тесту факультету фізичного виховання студентів та природно-географічного

Показник	група	n	M	σ	p
ТТ-витривалість	I пр.-геогр.	44	1,06	0,20	0,000
	I фіз/вих.	30	0,86	0,15	0,000
ТТ-врівноваженість	I пр.-геогр.	44	1,02	1,31	0,060
	I фіз/вих.	30	0,54	0,46	0,030
ТТ-лабільність	III пр.-геогр.	31	1,15	0,21	0,001
	III фіз/вих.	39	1,00	0,14	0,001

Дослідження студентів за теплінг-тестом А. В. Родіонова (модифікація О. Р. Малхазова) довели, що більшість досліджених за показником витривалості як прояву властивості сили НС, потрапила до групи з ознаками середнього значення властивості. Серед всієї вибірки досліджених не виявлено жодної людини з ознаками слабого типу витривалості НС. Більшості студентів усіх курсів та обох факультетів притаманна висока рухливість нервових процесів, середній прояв лабільності та низька врівноваженість нервових процесів. Не отримано суттєвих доказів зростання показника витривалості з віком: встановлено як зростання групи студентів з такою характеристикою від I до III курсу (природничо-географічний факультет), так і зменшення (факультет фізичного виховання); показник середньої рухливості мав вікову залежність, про що свідчить зростання кількісного показника по групах від I до III курсу.

Деякі показники залежать від віку та статі, напрямку навчання, що підтверджується достовірними відмінностями за критерієм Стюдента. Був проведений кореляційний аналіз між показниками проявів властивостей НС за всіма методиками (таблиця 2.66). Достовірними є результати, коли значення показника менше або дорівнюється 0,05.

Таблиця 2.66.

Кореляційні зв'язки між показниками прояву властивостей НС, отриманих за допомогою теплінг-тесту (ТТ) та опитувальника Я. Стреляу (С)

показник		ТТ-витривал.	ТТ-рухлив.	ТТ-лабільн.	ТТ-врівноваж	С-сила за збудженням.	С-сила за гальмуван.	С-рухливість	С-врівноваж	С-реактивн.
ТТ-витривалість	r		-0,47	-0,32	-0,16	0,00	-0,05	0,03	0,07	-0,10
	p		0,00	0,00	0,03	0,96	0,50	0,74	0,38	0,19
ТТ-рухливість	r	-0,47		0,19	0,24	-0,06	-0,03	-0,16	-0,04	0,05
	p	0,00		0,01	0,00	0,42	0,67	0,03	0,56	0,55
ТТ-лабільність	r	-0,32	0,19		0,29	-0,20	-0,09	-0,11	-0,14	-0,08
	p	0,00	0,01		0,00	0,01	0,21	0,13	0,06	0,28
Т-врівноваженість	r	-0,16	0,24	0,29		0,00	-0,06	-0,09	0,08	0,19
	p	0,03	0,00	0,00		0,99	0,44	0,23	0,27	0,01
С-сила за збудженням	r	0,00	-0,06	-0,20	0,00		0,51	0,58	0,46	0,49
	p	0,96	0,42	0,01	0,99		0,00	0,00	0,00	0,00
С-сила за гальмуванням	r	-0,05	-0,03	-0,09	-0,06	0,51		0,34	-0,50	0,30
	p	0,50	0,67	0,21	0,44	0,00		0,00	0,00	0,00
С-рухливість	r	0,03	-0,16	-0,11	-0,09	0,58	0,34		0,25	0,39
	p	0,74	0,03	0,13	0,23	0,00	0,00		0,00	0,00
С-врівноваженість	r	0,07	-0,04	-0,14	0,08	0,46	-0,50	0,25		0,17
	p	0,38	0,56	0,06	0,27	0,00	0,00	0,00		0,02
С-реактивність	r	-0,10	0,05	-0,08	0,19	0,49	0,30	0,39	0,17	
	p	0,19	0,55	0,28	0,01	0,00	0,00	0,00	0,02	

Примітки: достовірно значущі результати відмічені сірим кольором

З таблиці видно, що більшість кореляційних зв'язків відстежується практично в межах однієї методики. Так, показник витривалості, отриманий за допомогою теплінг-тесту, має зворотно пропорційні зв'язки з показниками рухливості, лабільності та врівноваженості за силою нервових процесів. У межах методики Я. Стреляу показник сили НС за збудженням корелює з показниками сили за гальмуванням, рухливості, врівноваженості та реактивності, і ці зв'язки прямі (коефіцієнти кореляції мають позитивні значення).

Але серед деяких показників, отриманих за різними методиками, також відстежуються достовірно значущі кореляції: зворотно пропорційний

зв'язок (коефіцієнт кор. = -0,16) між показниками рухливості; між показником «ТТ-лабільність» зворотно пропорційний зв'язок (коефіцієнт кор. = -0,20) з показником «С-сила за збудженням». Показник реактивності, отриманий за окремою методикою «Шкала оцінок для виміру реактивності» (Я. Стреляу), виявив прямі достовірно значущі кореляції з показниками «ТТ-врівноваженість» та всіма показниками за опитувальником Я. Стреляу – силою за збудженням, силою за гальмуванням, рухливістю та врівноваженістю нервових процесів.

Таким чином, проведення тестувань різної спрямованості (наприклад, теппінг-тест – рухи кінцівки руки, опитувальник – мозкова діяльність, думки) розширює можливості виявлення проявів основних властивостей НС, особливо якщо в результаті досліджень отримані достовірні кореляції між показниками, що одержали за різними методиками. Отже, на підставі проведення обстеження студентів, аналізу та статистичної обробки даних було виявлено, що за показником сили НС за збудженням (опитувальник Я. Стреляу) більшості студентів притаманна висока концентрація показника – від 84 до 92% залежно від віку, статі та напрямку навчання, тобто у більшості студентів виявлені ознаки сильної нервової системи.

Чіткої залежності властивості сили НС за гальмуванням від перелічених ознак виявлено не було, хоча більшості студентів притаманна висока концентрація властивості – від 77 до 94%. За даними А. М. Пінчукова [172], висока успішність навчання виявлена у школярів як з переважанням збудження, так і з переважанням гальмування. Феномен автор пояснює тим, що перша характеристика пов'язана з високою активністю, а друга – зі старанністю. Тобто, наявність прояву властивості сили НС за гальмуванням у разі успішного навчання свідчить про наявність у студентів ретельності, старанності в навчанні.

За теппінг-тестуванням, більшість досліджених за показником витривалості, як показника прояву сили НС, виявила ознаки середнього прояву властивості (від 71 до 89 відсотків обстежених), за винятком студентів II-го курсу природничо-географічного факультету.

Згідно з науковими даними, людина з ознаками сильної НС більш успішно витримує неординарні або екстремальні ситуації в професійній діяльності порівняно з людиною слабкого типу НС, мобілізує внутрішні ресурси та певною мірою підвищує ефективність діяльності. У роботі вчителя досить часто трапляються неординарні ситуації, тому особливості сильної нервової системи можуть стати у нагоді. Але дослідження Л. А. Лепіхової та Т. Ф. Цибульської [116] показали, що 48% учителів мають слабку нервову систему, і лише 8% – сильну. Отримані данні відрізняються від наукових джерел та наших попередніх досліджень [66] вірогідно тому, що дослідження проводилися на студентах в процесі навчання та оволодіння професією вчителя, коли потрібні ознаки сильної НС. Розходження даних може бути пов'язане і з тим, що серед досліджених студентів більшість (54%) склали чоловіки, яких практично немає серед шкільних учителів (за результатами наших попередніх досліджень серед 375 обстежених учителів 98,93% – жінки). Є.П. Ільїн [78] відмічає, що система навчання, що існує сьогодні, орієнтована на

учня та студента з сильною та лабільною нервовою системою. Це зумовлюється величезною кількістю навчального матеріалу, обмеженістю часового простору, тому навчання у ВНЗ сприяє надбанню таких властивостей.

Попередні дослідження виявили зв'язок між успішністю навчання та типологічними особливостями властивостей НС. Вищу успішність мали школярі, курсанти та студенти, у яких визначено високу лабільність нервових процесів [69]; [147]. За результатами досліджень, більшості студентів усіх курсів та обох факультетів притаманна висока рухливість нервових процесів. Про це свідчать чисельні групи з таким показником серед досліджених (від 86 до 100% обстежених). Простежена тенденція зростання показника високої концентрації рухливості залежно від віку та професійної спрямованості навчання студентів (наприклад, у 100% студентів III курсу факультету фізичного виховання визначена висока концентрація рухливості).

Більшість обстежених виявили ознаки середнього ступеня лабільності – від 66% (жінки) до 84% (I-й курс факультету фізвиховання), винятком стали студенти II курсу природничо-географічного факультету: середня лабільність спостерігалася лише у 17% обстежених, не визначена група з низькими показниками лабільності, високий рівень лабільності нервових процесів спостерігався у 83% обстежених студентів. Такі розбіжності в показниках студентів II курсу природничо-географічного факультету із загальним напрямком змін показників студентів інших курсів, що докладно описані вище, ймовірно, пов'язані або з не зосередженістю студентів при тестуванні, або іншими причинами, які потребують додаткового дослідження.

За теппінг-тестом встановлено, що більшість студентів мають низьку врівноваженість нервових процесів – від 68% до 80%, а за опитувальником Я. Стреляу – від 53% до 64% студентів виказали ознаки врівноваженості. Отримані розбіжності можна пояснити різними підходами до визначення прояву показника – опитувальник та інструментальна методика.

Проведення тестування не є достатньо точним способом виявлення властивостей НС. К. М. Гуревич [49] вважав, що нейрофізіологічні процеси є матеріальним субстратом різних форм психічної активності. При виконанні тестів із виявлення нейрофізіологічних властивостей до дії включені психічні властивості, які є характерними не для індивіда, а для виду. Логічні операції зі словами-поняттями, символами, малюнками доступні будь-якій нормальній людині. Але не всі досліджувані спроможні виконувати тести однаково точно або швидко. Автор пояснює такі явища не наявністю певної обдарованості в одних і відсутністю її в інших, а умовами розвитку, які неоднаково сприятливі щодо оволодіння мозковими операціями, успіху в тестуванні. Однак тести таки фіксують уміння та навички, що склалися в процесі життя, дають можливість відтворити певний психофізіологічний рівень, досягнутий людиною на момент проведення тестувань або досліджень.

Отримані статистично значущі відмінності між показником витривалості НС серед студентів обох факультетів (природничо-географічного та фізичного виховання) можуть свідчити про вікову залежність показника витривалості (як прояву сили нервової системи) та незалежність від спрямованості навчання.

Статистичний аналіз результатів виявив достовірні відмінності за показником врівноваженості серед студентів I – III курси природничо-географічного факультету, а також за показником рухливості студентів I та III курсів факультету фізичного виховання. Тобто, між деякими показниками прояву властивостей нервової системи спостерігалася залежність від віку досліджених у межах одного напрямку (факультету) навчання. Між студентами різних факультетів також встановлені достовірно значущі відмінності: за показниками витривалості та врівноваженості студентів перших курсів, та показником лабільності студентів третіх курсів. Такі статистичні розбіжності між показниками властивостей нервової системи були отримані, в основному за допомогою теплінг-тесту.

З отриманих даних випливає висновок: більшість досліджуваних студентів має необхідний ступінь властивостей НС як нейродинамічного компоненту психофізіологічної готовності до майбутньої професії вчителя.

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.7:

1. Більшості студентів (за опитувальником Я. Стреляу) притаманна висока концентрація показника сили НС за збудженням – від 84 до 92%; збільшення кількості студентів з такою ознакою залежить від віку, статі та напрямку навчання (у студентів факультету фізичного виховання показник вищий); залежності сили НС за гальмуванням від вказаних ознак виявлено не було, більшості студентів притаманна висока концентрація властивості – від 77 до 94%.

2. За теплінг-тестом, більшість досліджених за показником витривалості як показника прояву сили НС, виявила ознаки середнього прояву властивості – від 71% до 89% обстежених, при цьому жодного студента не визначено з ознаками слабого типу НС.

3. Більшості студентів притаманна висока рухливість нервових процесів – з таким показником виявлено від 86 до 100% серед досліджуваних; спостерігається тенденція зростання кількості обстежених студентів за показником високої концентрації рухливості залежно від віку та професійної спрямованості навчання.

4. Більшість обстежених виявили середню лабільність нервових процесів – від 66% (жінки) до 84% (I-й курс факультету фізичного виховання). Стан врівноваженості за силою нервових процесів характерний для більшості студентів, кількість обстежених з такою ознакою коливалася від 53% до 64%. Тестування прояву реактивності довело, що 86% усіх обстежених студентів виявили середній рівень реактивності, що свідчить про переважно середню працездатність даної вибірки студентів

5. Отримані достовірно значущі відмінності за показником рухливості нервових процесів (методика Я. Стреляу) між групою студентів I-III та II-III курсів природничо-географічного факультету, а також показником сили НС за збудженням між групами студентів II-III курсів того самого факультету.

6. Отримані статистично достовірні відмінності між показником витривалості НС, врівноваженості та рухливості в ланцюгу I-III курси (теплінг-тест) серед студентів факультету фізичного виховання і природничо-географічного, що може свідчити про збільшення проявів зазначених властивостей з віком (від I курсу до III) та не залежність від спрямованості навчання.

7. Між студентами різних факультетів спостерігаються достовірно значущі відмінності за показниками витривалості та врівноваженості за теппінг-тестом (між студентами перших курсів), а також за показником лабільності – між студентами третіх курсів.

8. На підставі отриманих даних можна зробити висновок, що більшість досліджуваних студентів має необхідний ступінь властивостей НС як не-йродинамічного компоненту психофізіологічної готовності до майбутньої професії вчителя.

2.8. Дослідження особливостей емоційної сфери студентів

У дослідженні емоційної сфери студентів на різних етапах навчання нами був використаний опитувальник, розроблений на основі методики Б. І. Додонова, який містить 76 питань. Для виконання завдання студентам надавалась загальна інструкція щодо визначення власних емоцій під час навчання. Результати аналізу емоційних категорій в упорядкованому вигляді заносились у таблицю, що уможливлювало швидко оцінити емоційну складову у студентів на різних етапах навчання у ВНЗ.

Автор заклав в основу методики такий інструментарій емоцій, який виявляє емоційну «насиченість» особистості. Зокрема, емоції альтруїстичні (А), комунікативні (КМ), самоствердження (С), праксичні (П), боротьби (Б), романтичні (Р), гностичні (ГН), естетичні (Е), ліричні (Л), гедоничні (Г), емоції накопичення (К). Кожна емоційна категорія включає по шість питань, крім емоційної категорії накопичення (К), яка включила лише три питання, але при підсумковому підрахунку отриманий цифровий показник множиться на два. Таким чином, загальна кількість питань за всіма основними категоріями емоцій складає – 63 твердження.

Дослідження проводилися у Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова. Загальна кількість студентів, які взяли участь у дослідженні склала 218 осіб.

У табл. 2. 67 та 2.68 наведені результати узагальнених даних (у %) з кожної емоційної категорії у студентів I, III та V курсів географічного факультету та факультету фізичного виховання педагогічного університету.

Таблиця 2.67.

Компоненти емоцій студентів географічного факультету (n=159)

Курс	Категорії емоцій (у %)										
	А	КМ	С	П	Б	Р	ГН	Е	Л	Г	К
I – 56 осіб	88	96	77	100	80	82	79	82	91	80	42
III – 48 осіб	85	100	83	98	90	98	79	75	77	85	44
V – 55 осіб	72	91	67	82	71	73	78	75	76	82	31
Середн. %	82	96	76	93	80	84	79	78	81	82	39

Таблиця 2.68.

Компоненти емоцій студентів факультету фізичного виховання (n=59)

Курс	Категорії емоцій (у %)										
	А	КМ	С	П	Б	Р	ГН	Е	Л	Г	К
I – 56 осіб	82	82	82	82	86	70	70	65	70	70	43
III – 48 осіб	88	96	80	100	96	80	80	88	84	88	40
V – 55 осіб	73	82	73	91	82	73	73	82	64	91	73
Середн. %	81	87	78	91	88	74	74	78	73	83	52

За узагальненими даними наведених таблиць можна провести розподіл основних емоційних категорій по I, II та III рангам за більшістю обраних емоцій у відсотках. До першого рангу по **географічному факультету** ввійшли комунікативні (КМ) – 96% та праксичні (П) – 93%. Другий ранг складає: романтичні (Р), альтруїстичні (А), гедонічні (Г), ліричні (Л) та боротьби (Б) – 80-84%. Третій ранг: гностичні (ГН), естетичні (Е), самоствердження (С) – 76-79% та 39% емоції накопичення (К).

У студентів **факультету фізичного виховання** емоційні категорії мають такий розподіл за рангами: перший ранг – комунікативні, праксичні, боротьби – 87-91%; другий ранг – альтруїстичні, гедонічні – 81-83%; третій ранг – самоствердження, естетичні, ліричні, романтичні, гностичні – 73-78% та емоції накопичення складають 52%.

Передусім, більшість студентів-педагогів обох факультетів обрали такі специфічні емоції – комунікативні, праксичні, альтруїстичні, гностичні, боротьби, романтичні, ліричні та естетичні, які і складають основу емоційної сфери майбутніх педагогів. Таким чином, розподіл емоційних категорій у студентів різних факультетів практично однаковий, але є незначні відмінності за рахунок розбіжностей по загальній виборці по факультетам.

Розподіл показників емоційного складу за середніми значеннями у студентів I, III та V-го курсів географічного факультету (табл. 2. 69) має таку динаміку за емоційними категоріями: зниження показників з I-го по V-й курс – альтруїстичних, комунікативних, праксичних, гедонічних, самоствердження, ліричних, романтичних та естетичних емоцій. Гностичні емоції мають зниження у студентів лише на III-му курсі, а показник емоцій боротьби підвищений на III-му курсі.

Таблиця 2.69.

Середні значення за категоріями емоцій студентів географічного факультету

Курс	Середні значення за категоріями емоцій										
	А	КМ	С	П	Б	Р	ГН	Е	Л	Г	К
I (n=56)	3,4	3,9	2,6	3,5	2,4	3,0	2,9	2,9	2,7	2,7	1,9
III (n=48)	2,8	3,7	2,5	2,7	2,5	2,3	2,8	2,5	2,5	2,3	1,3
V (n=55)	2,5	2,9	2,4	2,4	2,1	2,3	2,3	2,2	2,2	2,6	1,4

У студентів факультету фізичного виховання (табл. 2.70) динаміка показників за емоційними категоріями відбувається таким чином: альтруїс-

тичні, комунікативні, праксичні романтичні, гедоничні емоції з I-го по III-й курс знижуються, а на V-му знову підвищуються. Емоції самоствердження, боротьби, гностичні, ліричні збільшуються з I-го по V-й курс. Зменшуються показники естетичних емоцій на III-му та V-му курсі. Показник емоції накопичення високий на III-му курсі у студентів фізичного виховання а у студентів географічного факультету на I-му курсі.

Таблиця 2.70.

Середні значення за категоріями емоцій студентів факультету фізичного виховання

Курс	Середні значення за категоріями емоцій										
	А	КМ	С	П	Б	Р	ГН	Е	Л	Г	К
I (n=23)	3,1	3,8	2,7	3,6	3,1	2,5	2,0	3,1	1,8	3,2	1,3
III (n=25)	2,5	3,7	2,7	3,3	3,4	1,7	2,3	2,5	2,4	2,8	1,7
V (n=11)	3,8	4,3	3,5	3,5	4,3	3,1	3,0	2,1	3,6	3,5	1,5

Таким чином, у студентів факультету фізичного виховання з 11 емоційних категорій, 9 мають підвищення показників на V-му курсі, крім емоцій естетичних і накопичення. На географічному факультеті – протилежні показники за середніми значеннями у студентів за 10 емоційними категоріями: на V-му курсі різке зниження цих показників, крім гностичних емоцій. Така відмінність динаміки емоційних категорій з I-го по V-й курс у студентів різних факультетів можна пояснити, на нашу думку, у першу чергу тим, що на факультеті фізичного виховання більшість досліджуваних склали (75%) хлопці, а на географічному – жінки.

До основного інструментарію емоцій також ввійшли ще 13 додаткових емоцій, які доповнюють загальну характеристику «емоційної насиченості» кожного конкретного педагога в процесі педагогічної діяльності: «Почуття обов'язку» (М-Х1), «Почуття відповідальності» (М-Х2), «Почуття приниження» (НМ-Х3), «Почуття образи» (НМ-Х4), «Гнів, обурення» (НМ-Х5), «Почуття сорому» (НМ-Х6), «Почуття заздрості» (НМ-Х7), «Невпевненість у собі» (НН-Х8), «Тривога» (НН-Х9), «Страх» (НН-Х10), «Захоплення» (Пр-Х11), «Радість» (Пр-Х12), «Нудьга» (ЕГ-Х13). Символи: М – умовно-моральні; НМ – умовно – неприємні міжособистісні; НН – умовно-неприємні невротичні; ЕГ- емоційний голод; Пр – приємні.

Показники додаткових емоцій у студентів мають такий розподіл. У студентів географічного факультету на V-му курсі підвищуються показники: «почуття обов'язку» – 43%; «гнів, обурення» – 36%; «тривога» – 45%; на III-му та V-му курсах у студентів зростає почуття «нудьги» – 46%. З I-го по V-й курси у студентів мають тенденцію до зниження показники: «почуття відповідальності» – 63%, «почуття сорому» – 14%, «почуття захоплення» – 27%, «почуття радості» вдвічі знижується до 9%. На III-му курсі простежується також зниження показників «почуття приниження» – 13%, «почуття образи» – 13%, «почуття заздрості» – 9%, «невпевненості в собі» – 29%, «тривоги» – 38%, «почуття страху» – 17% і в подальшому їх підвищення на V-му курсі. У студентів факультету фізичного виховання з I-го по V-й курси

збільшуються втричі показники «почуття приниження» (8% – 25%), «почуття сорому» (4% – 25%), «почуття невпевненості в собі» (4% – 19%), «страх» (8% – 25%), «почуття образи» (17% – 31%). Також з I-го по III-й курси у студентів підвищується показник «почуття обов'язку» (38%-31%), «почуття відповідальності» (71% – 50%), «гнів» (38%-31%), «нудьга» (50%-31%), «радість» (25% – 19%), але на V-му курсі ці показники знижуються. На V-му курсі у студентів зростають показники «почуття заздрості» (4%-13%) та «тривоги» (17%-25%).

Зростання показників «тривоги», «невпевненості в собі», «образи», «заздрості», «страху» і також зниження «почуття захоплення» та «почуття радості» на останньому V-му курсі навчання можна пояснити тим, що студенти стоять на порозі вибору подальшої діяльності за фахом. Завершальний етап студентського навчання, перед переходом до професійної педагогічної діяльності, може призводити також до виникнення у цей період негативних емоційних станів.

За методикою діагностики типу емоційних реакцій на вплив стимулів навколишнього середовища В. В. Бойка нами визначалось, який тип емоційної реакції (ейфорійна, рефрактерна або дисфорійна) переважає або домінує у конкретного студента при впливах різних факторів оточуючого середовища – негативних, позитивних або амбівалентних.

З таблиць 2.71 та 2.72 видно, що у студентів географічного факультету з I-го по V-й курс (51%) та факультету фізичного виховання (I-й курс – 62%; III-й – 51%; V-й – 46%) переважає ейфорійний тип емоційних реакцій. У студентів цього типу при впливах різних чинників середовища емоційна система в цілому налагоджена на зовнішню позитивну реакцію і позитивні стимули. При рефрактерному типі емоційна система сприйняття немов пасує перед різними впливами доквілля. Так 38% студентів географічного факультету та 31%-41% факультету фізичного виховання ввійшли до цього типу. Їхній емоційній системі характерні тривалі переживання, сумування, роздуми, злість та «застрягання» цих переживань. До дисфорійного типу ввійшло 13%-15% студентів двох факультетів. Цей тип відзначається негативними переживаннями при різних стимулах. Так емоційна система при дисфорійному типі має активне негативне реагування (агресивність) на зовнішнє середовище. Таким чином, більшість студентів педагогічних спеціальностей у межах від 51%-62% ввійшли до ейфорійного типу емоційного реагування і це свідчить про те, що їхня емоційна система досить енергійно позитивно реагує на різні впливи зовнішнього середовища.

Таблиця 2.71.

Показники типу емоційних реакцій студентів географічного факультету

Курс	Типи емоційних реакцій		
	Ейфорійна	Рефрактерна	Дисфорійна
I (n=56)	51%	36%	13%
III (n=48)	49%	38%	13%
V (n=55)	51%	38%	13%

Таблиця 2.72.

Показники типу емоційних реакцій студентів факультету фізичного виховання

Курс	Типи емоційних реакцій		
	Ейфорійна	Рефрактерна	Дисфорійна
I (n=23)	62%	31%	10%
III (n=25)	51%	31%	15%
V (n=11)	46%	41%	13%

У результаті проведення кореляційного аналізу, отримана значуща позитивна кореляція ($p < 0.01$) усіх показників емоційного компоненту між собою – альтруїстичних, комунікативних, самоствердження, праксичних, боротьби, гностичних, естетичних, ліричних, гедонічних, накопичення. Не виявлено значущої кореляції між альтруїстичними емоціями та емоціями накопичення, комунікативними й емоціями боротьби. На достовірному рівні ($p < 0.05$) отримані позитивні кореляційні зв'язки між альтруїстичними емоціями та боротьби; комунікативними та емоціями накопичення; романтичних емоцій з емоціями боротьби та гедонічними; гностичних емоцій з емоціями боротьби та романтичними; емоцій накопичення з комунікативними та емоціями боротьби.

Значуща позитивна кореляція ($p < 0.01$) встановлена також з емоційними типами реагування. Так з ейфорійним типом емоційного реагування позитивно корелюють ($p < 0.01$) альтруїстичні, романтичні та естетичні емоції, і негативно ($p < 0.01$) – рефрактерний та дисфорійний тип емоційного реагування. Отримана значуща позитивна кореляція ($p < 0.05$) ейфорійного типу з комунікативними та гедонічними емоціями. Рефрактерний тип емоційного реагування негативно корелює ($p < 0.05$) з альтруїстичними та гедонічними емоціями і на рівні $p < 0.01$ має негативну кореляцію з ейфорійним та дисфорійними типами. На значущому рівні ($p < 0.01$) негативно корелює **дисфорійний тип** з ейфорійним та рефрактерним типами і на рівні $p < 0.05$ негативно корелює з естетичними емоціями.

Таким чином, встановлені позитивні та негативні кореляційні взаємозв'язки ейфорічного, дисфорічного та рефрактерного типів емоційного реагування між собою та показниками емоційного компоненту (альтруїстичними, комунікативними, романтичними, самоствердження, праксичними, ліричними, накопичення, гностичними, естетичними і гедонічними емоціями) та виявлена взаємозалежність та взаємозв'язок показників на різному рівні значущості.

Встановлено значущі позитивні кореляційні зв'язки показників самооцінки психофізіологічного стану та емоцій студентів. *Самопочуття, активність, настрій, працездатність* самооцінка здоров'я, *життєва задоволеність та задоволеність від навчання* позитивно корелюють з ейфорійним, та негативно – з дисфорійним типом реагування ($p < 0.01$). *Самопочуття* позитивно корелює з комунікативними емоціями ($p < 0.01$), романтичними і естетичними емоціями ($p < 0.05$). *Активність* позитивно корелює з комунікативними емоціями ($p < 0.05$). *Настрій* з комунікативними, романтичними, гедонічними емоціями ($p < 0.05$). *Самооцінка здоров'я* має значущу пози-

тивну кореляцію з комунікативними емоціями ($p < 0.01$), романтичними та естетичними емоціями ($p < 0.05$). *Життєва задоволеність* позитивно корелює з альтруїстичними, комунікативними, праксичними, гедонічними емоціями ($p < 0.01$). *Задоволеність від навчання* позитивно корелює з альтруїстичними, комунікативними, праксичними, романтичними, естетичними і ліричними емоціями ($p < 0.01$).

За даними анкетування студентів, встановлені такі кореляційні позитивні взаємозв'язки: *зацікавленості у навчанні* з альтруїстичними, романтичними емоціями, показником працездатності ($p < 0.05$), праксичними емоціями ($p < 0.01$); *наміру працювати викладачем* з альтруїстичними, праксичними, ліричними емоціями ($p < 0.05$). Показник *середньої навчальної успішності* позитивно корелює на рівні $p < 0.05$ тільки з ліричними емоціями, а у студентів факультету фізичного виховання цей показник ще позитивно корелює ($p < 0.01$) з зацікавленістю у навчанні та рефрактерним типом емоційного реагування і негативно ($p < 0.05$) – з ейфорійним типом реагування.

З цього можна заключити, що бажання і намір працювати педагогом у майбутньому підвищує зацікавленість у навчанні та навчальну успішність, при наявності альтруїстичних, праксичних, ліричних, романтичних емоційних компонентів, що вірогідно корелюють з ними та певним рівнем працездатності.

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.8:

1. У студентів факультету фізичного виховання з 11 емоційних категорій, 9 мають підвищення показників на V-му курсі, крім емоцій естетичних і накопичення. На географічному факультеті – протилежні показники за середніми значеннями у студентів за 10 емоційними категоріями: на V-му курсі різке зниження цих показників, крім гностичних емоцій. Така відмінність динаміки емоційних категорій з I-го по V-й курс у студентів різних факультетів можна пояснити, на нашу думку, передусім тим, що на факультеті фізичного виховання більшість досліджуваних склали (75%) хлопці, а на географічному – жінки.

2. Зростання показників «тривоги», «невпевненості в собі», «образи», «заздрості», «страху» і також зниження «почуття захоплення» та «почуття радощів» на останньому V-му курсі навчання можна пояснити тим, що студенти стоять на порозі вибору подальшої діяльності за фахом. Завершальний етап студентського навчання, перед переходом до професійної педагогічної діяльності, може призводити також до виникнення у цей період негативних емоційних станів.

3. Більшість студентів педагогічних спеціальностей у межах від 51%-62% увійшли до ейфорійного типу емоційного реагування. Це свідчить про те, що їхня емоційна система переважно активно позитивно реагує на різні впливи зовнішнього середовища.

4. Встановлено значну кількість достовірних кореляційних зв'язків ейфорійного, дисфорійного та рефрактерного типів емоційного реагування між собою та показниками вираженості емоцій (альтруїстичними, комунікативними, романтичними, самоствердження, праксичними, ліричними, накопичення, гностичними, естетичними і гедонічними емоціями).

5. Встановлено значну кількість позитивних достовірних кореляційних взаємозв'язків показників самооцінки психофізіологічного стану та емоцій студентів, що свідчить про надзвичайно важливу роль емоційного компоненту для формування готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

2.9. Дослідження особливостей саморегуляції студентів

З метою дослідження особливостей саморегуляції студентів була обрана методика «Стильові особливості саморегуляції поведінки (ССП-98)», розроблена В. І. Моросановою, і в багатьох дослідженнях вона підтвердила свою валідність [150]. Обраний тест складався з 46 тверджень, які представляють 6 шкал, що діагностують розвиненість основних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей:

«Планування» (Пл) – характеризує особливості визначення цілей, рівень сформованості у людини свідомого планування діяльності;

«Моделювання» (М) – розвиненість уявлень про систему внутрішньо значимих умов досягнення цих цілей;

«Програмування» (Пр) – розвиненість свідомого програмування людиною своїх дій;

«Оцінювання та корекція результатів» (Ор) – розвиненість й адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів власної діяльності та поведінки;

«Гнучкість» (Г) – характеризує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції згідно змін зовнішніх та внутрішніх умов;

«Самостійність» (С) – розвиненість регуляторної автономії.

Крім того, тест дозволяє оцінити показник «Загальної саморегуляції» (ЗСР), тобто загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності людини.

Дослідження проводилося зі студентами 1 – 4-х курсів педагогічного інституту Міжнародного університету «РЕГІ» ім. академіка С. Дем'янчука м. Рівне. Загальна кількість досліджуваних становила 142 особи. Серед них – 35 студентів першого, 35 – другого, 37 – третього та 35 – четвертого курсів. Дослідження здійснювалося впродовж 2006-2007 рр.

Аналізуючи результати первинних даних, які були отримані у студентів різних курсів, можна констатувати варіативність діапазону від мінімальних до максимальних значень показників, що презентують особливості їхніх ознак свідомої саморегуляції довільної активності.

Індивідуальні значення показників саморегуляції, що були встановлені у студентів першого курсу, засвідчили недостатню сформованість до свідомого планування своєї діяльності, а також їхню несамотійність та за-

лежність від думок та оцінок оточуючих. Ці дані свідчать і про наявність у першокурсників таких труднощів:

- з визначенням цілі й програми діяльності;
- недорозвиненість уявлень про систему внутрішньо значимих її умов;
- некритичність, недостатнє вміння чи небажання продумувати наслідки власних дій;
- недостатню сформованість критеріїв оцінки успішності досягнення результатів.

Поряд з цим, їм притаманна достатня пластичність усіх регуляторних процесів, здатність перебудовувати систему саморегуляції відповідно до умов діяльності. Аналіз первинних даних, отриманих у студентів другого курсу, засвідчив, що загалом значення діагностичних показників саморегуляції у них дещо вищі, ніж у першокурсників (Табл. 2.73.).

Таблиця 2.73.

Особливості саморегуляції в студентів 1 та 2 курсів.

Курс	X; σ	Показники						
		Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ЗСР
1 курс	х	3,83	2,81	3,92	3,01	4,21	2,98	16,87
	σ	2,41	1,87	2,67	1,91	2,43	2,15	9,02
2 курс	х	4,99	4,71	5,62	4,74	6,31	5,46	26,01
	σ	2,12	1,68	2,48	1,94	2,38	2,01	7,11
t		2,48*	4,34**	3,71**	3,98**	3,38**	5,42**	4,46

Примітка: (*) – рівень значимості відмінностей $p < 0,05$; (**) – рівень значимості відмінностей $p < 0,01$; х – середнє значення; σ – стандартне відхилення.

Отримані дані вказують на те, що у студентів 2-го курсу спостерігається значно вища потреба у свідомому плануванні діяльності ніж у першокурсників: властиві плани є більш структурованими, реалістичними та деталізованими. Вони краще, ніж першокурсники, здатні висувати значимі умови досягнення цілі, що безпосередньо проявляється у відповідності результатів діяльності постановленим цілям. Крім того, наведені відмінності свідчать також про більш сформовану потребу другокурсників обмірковувати реалістичні способи реалізації власних дій та поведінки для досягнення поставленої мети, деталізації та логічності програм, що ними розробляються.

Вищою виявилась і сформованість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів діяльності. У студентів другого курсу спостерігається достовірно вищий рівень сформованості регуляторної гнучкості, здатності перебудовувати систему саморегуляції згідно умов діяльності, самостійності у плануванні своєї діяльності, контролі її виконання та оцінці її результатів.

Взагалі експериментальні дані дозволяють стверджувати, що вже на другому курсі отримання професійної освіти, у студентів підвищується як загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомої саморе-

гуляції довільної активності, так і виразність всіх її регуляторних процесів: планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів, так само як і регуляторних властивостей: *самостійність* та *гнучкість*.

Водночас порівняння в групах студентів другого і третього курсів середніх значень показників, які характеризують виразність компонентів свідомої саморегуляції довільної активності, показало, що саме у третьокурсників не всі показники підвищуються (табл. 2.74).

Таблиця 2.74.

Особливості саморегуляції в студентів 2 та 3 курсів

Курс	X; σ	Показники						
		Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ЗСР
2 курс	х	4,98	4,71	5,65	4,73	6,05	5,81	25,92
	σ	1,93	1,79	2,03	1,81	1,67	1,75	6,42
3 курс	х	5,72	4,43	6,18	4,21	6,11	4,69	26,38
	σ	1,59	1,92	1,61	1,83	1,53	1,65	5,32
t		1,72	0,68	0,71	0,98	0,12	2,96**	0,21

Як видно з наведених у таблиці даних, виразність показників П1, П3, П5, та П7 вища, ніж у групі другокурсників. Однак ці відмінності виявляються на рівні тенденції і не набувають статистичної вірогідності. За деякими показниками, середні оцінки дещо знизились (за показниками М, Ор, С). Подальший аналіз засвідчив, що достовірним є тільки зниження значень за показником С – самостійність, де $t = 2,96$, при $p < 0,01$.

Такі відмінності можуть вказувати на те, що на третьому курсі існують тенденції як до підвищення сформованості окремих регуляторних процесів (планування, програмування) та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість), так і до зниження деяких з них (моделювання, оцінювання результатів, самостійність). Проте достовірним можна вважати лише зниження до третього курсу рівня автономії в організації власної активності. Загалом, сформованість індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності в третьокурсників підвищується, але суттєво.

Аналіз відмінностей у середніх значеннях показників, що характеризують виразність свідомої саморегуляції довільної активності в групах студентів третього та четвертого курсів засвідчив, що різниця між середніми оцінками простежується лише на рівні тенденцій (табл. 2.75).

Таблиця 2.75.

Особливості саморегуляції в студентів 3 та 4 курсів

Курс	X; σ	Показники						
		Пл	М	Пр	Ор	Г	С	ЗСР
3 курс	х	5,74	4,31	6,23	4,17	6,21	4,58	25,3
	σ	1,71	1,92	1,67	1,89	1,47	1,87	5,32
4 курс	х	5,46	4,57	5,98	4,86	6,31	5,44	27,8
	σ	1,98	1,69	2,12	1,63	2,13	2,12	6,24
t		0,87	0,39	0,41	1,57	0,21	1,81	0,89

Ці дані демонструють певну тенденцію до підвищення виразності деяких показників (Op, C, ЗСР), інші показники майже не змінилися. Порівняння результатів, отриманих у групах студентів 3-го та 4-го курсів, засвідчило, що в останніх спостерігається дещо вищий рівень сформованості загальної системи і свідомої саморегуляції довільної активності, зокрема, за рахунок підвищення рівня адекватності оцінки випробуванням себе і результатів своєї діяльності та розвитку самостійності в її регулюванні.

Узагальнюючи отримані дані, можна зазначити, що загалом свідомо саморегуляція довільної активності в студентів істотно зростає вже на другому курсі здобуття професійної освіти. Надалі також простежується тенденція до підвищення рівня свідомої саморегуляції протягом всього навчання у ВНЗ. Ми пояснюємо цей факт опосередкованістю свідомої саморегуляції адаптаційними процесами, які є особливо значимими на початкових курсах навчання, втім це потребує додаткового вивчення.

Однак, слід відзначити, що динаміка регулятивних процесів та регулятивно-особистісних властивостей неоднаково залежить від рівня засвоєння студентами учбово-професійної діяльності. Так, деякі регуляторні процеси (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) набувають досить високого рівня вже на 2-му курсі навчання й залишаються майже незмінними до кінця досліджуваного періоду.

Щодо регуляторно-особистісних властивостей, то їх розвиток у процесі формування професійної освіти студентів має неоднозначний характер. Так, формування регуляторної гнучкості відбувається протягом всього періоду навчання. В свою чергу, рівень регуляторної автономії на етапі ознайомлення з навчально-професійною діяльністю підвищується, потім, на етапі автоматизації діяльності значно знижується, а на етапі удосконалення навчально-професійної діяльності знов зростає.

Для перевірки уявлень про зв'язок процесів саморегуляції з індивідуально-стильовою спрямованістю діяльності студентів, нами була проведена низка експериментальних досліджень, у яких взяла участь вибірка із числа студентів факультету кібернетики КНУ ім. Т. Шевченко. Такий вибір не випадковий. Студенти цього факультету, здобуваючи фундаментальні теоретичні знання й практичні навички в роботі з комп'ютером, найбільш затребуваним на сьогодні засобом автоматизації наукових, виробничих, навчальних та ін. напрямків діяльності людини, мають, практично, необмежені можливості у виборі своєї майбутньої спеціальності з урахуванням як її престижності, соціальної значимості, так і матеріальної вигоди. Причому не тільки по закінченню університету, але й уже в період навчання, починаючи з молодших курсів. Для студентів цього факультету характерним є й те, що вже на 5-му курсі, переважна більшість з них має вільний графік відвідування занять – привілей, який удостоюються не просто відмінники навчання, а ті з них, хто, є відмінником, уже має постійне, досить престижне й дуже добре оплачуване місце роботи. Тому студенти при такій сильній мотивації, підпорядковують форми довільної активності єдиній цілі – високопрофесійному оволодінню знаннями й навичками роботи з комп'ютером,

мають цілком унікальні можливості для виявлення індивідуальних, стильових особливостей довільної саморегуляції.

Виходячи із цього, можна припустити, що в умовах централізованого й разом з тим високо конкурентного навчального процесу, коли студенти, починаючи з перших курсів навчання, уже бачать перед собою яскраві приклади успішності своїх старших колег, особливе значення для них становлять не стільки зовнішні, скільки суто внутрішні умови. Такі, наприклад, як підпорядкування всього способу життя надбанню конкретних знань і навичок, уміння бачити, розуміти й виробляти для себе алгоритм досягнення цілі, знаходити оптимальні шляхи для спеціальної й загальної підготовки до занять; свідомо підкоряти себе прийнятим планам і коректувати їх залежно від результатів семінарських і практичних занять; правильно й вчасно розуміти, оцінювати й зіставляти свої можливості, свій інтелектуальний потенціал та інтелектуальні здібності з результатами знань й умінь, оціненими викладачами; робити висновки зі своїх реальних досягнень для того, аби усвідомлено вносити корекцію в ієрархію цінностей і своїх можливостей у навчальному процесі й наступній професійній діяльності.

Завдання експериментального дослідження полягало в тому, щоб виявити в студентів 1-го, 3-го й 5-го курсів, з одного боку, індивідуальні особливості довільного саморегулювання, які стійко проявляють себе в динаміці загальних інтелектуальних здібностей. З іншого, визначити який стиль діяльності властивий студентам-кібернетикам у міру їхнього просування до цілі.

Збір експериментальних даних проводився нами впродовж 2-х навчальних тижнів, у середині весняного семестру 2006 року. У цілому, у дослідженнях було задіяно 57 студентів, довільно відібраних із загального числа тих, хто навчається на 1-му, 3-му й 5-му курсах. Для дослідження було використано 2 методики: монометричну методику Г. Ю. Айзенка та методику «Прогресивні матриці» Дж. Равена. Використання в експериментальних дослідженнях методики Г. Айзенка дозволило оцінити індивідуальні особливості довільної саморегуляції, показники якої проявляють себе в динаміці IQ, як показники інтелектуальних здібностей суб'єкта та стилю його діяльності в навчальному процесі. У свою чергу, методика Дж. Равена більшою мірою орієнтована на вимір стилю діяльності студентів, ніж на визначення їхніх інтелектуальних здібностей.

Отримані в результаті досліджень експериментальні дані були узагальнені, статистично оброблені й зведені в підсумкові таблиці. Так, з таблиці 2.76, в якій представлені порівняльні дані по курсам, можна побачити, що значення IQ за тестами Г. Ю. Айзенка та Дж. Равена, досягають свого апогею у студентів 3-го курсу, у той час як ці ж показники у студентів 1-го й 5-го курсів практично збігаються.

Іншим, але не менш важливим показником, є чисельний склад груп. Якщо на перших трьох курсах досліджувані групи у достатньому кількісному складі, то на п'ятому курсі, число студентів, що не користуються привілеєм вільного відвідування, становить лише вісім чоловік. Як правило, це студенти, які не змогли або, навіть, не захотіли поєднувати навчання з роботою, або результати їхнього навчання нестійкі й викликають занепокоєння в деканаті.

Таблиця 2.76.

**Порівняльні показники значень IQ у студентів 1-го, 3-го
й 5-го курсів**

<i>Курс</i>	<i>Середнє значення IQ</i>	<i>Відхилення по Ст'юденту</i>	<i>Число випробуваних</i>
IQ за Айзенком			
1-й	107,0400	15,62178	25
3-й	114,9167	9,93858	24
5-й	109,5000	20,91479	8
IQ за Равеном			
1-й	108,7600	13,86627	25
3-й	111,0000	18,84260	24
5-й	108,3750	16,37016	8

Порівняльний аналіз результатів досліджень значень **IQ** й, відповідно, стильових особливостей навчальної діяльності студентів, експериментально отриманих за методиками Айзенка та Равена, розподілився між загальним числом студентів, які взяли участь в експериментах (таблиці 2.77 та 2.78).

Таблиця 2.77.

**Порівняльні показники інтелектуальних здібностей у студентів 1-го,
3-го і 5-го курсів, узятих в % до їхньої загальної кількості**

<i>IQ за тестом Айзенка</i>				
<i>низький</i>	<i>нижче середнього</i>	<i>середній</i>	<i>вище середнього</i>	<i>високий</i>
-	3%	44%	48%	5%

<i>IQ за тестом Равена</i>				
<i>низький</i>	<i>нижче середнього</i>	<i>середній</i>	<i>вище середнього</i>	<i>високий</i>
-	9%	35%	52%	4%

Таблиця 2.78.

**Порівняльні показники інтелектуальних здібностей
і стилю у студентів 1-го, 3-го й 5-го курсів, узятих в % до
їхнього загального числа**

<i>Стиль за тестом Айзенка</i>		
<i>При IQ нижче середнього</i>	<i>При середньому значенні IQ</i>	<i>При IQ високому й вище за середній</i>
Оцінний 3%	Виконавчий 44%	Законодавчий 48%

<i>Стиль за тестом Равена</i>		
<i>При IQ нижче середнього</i>	<i>При середньому значенні IQ</i>	<i>При IQ високому й вище за середній</i>
Полезалежний 9%	Рефлексивний 35%	Широкий діапазон 56%

З наведених таблиць витікає, що загальний інтелектуальний потенціал студентів у поєднанні з їхніми стильовими можливостями до навчальної діяльності й здібностями до довільної регуляції, досить високі. Так, за тестом Айзенка в більшості студентів індивідуальні особливості до довільної саморегуляції та стилю їхньої навчальної діяльності склали 92% і складаються з «середніх» – 44% і «вище середніх» – 48%. У свою чергу з тесту Равена витікає, що відсоток сформованості у студентів індивідуального стилю діяльності так само як й інтелектуальний потенціал, трохи нижчий і складає – 87%. Однак, за своїми якісними показниками, ці, відповідно, інтелектуальні здібності та стиль діяльності студентів перебувають на вищому якісному рівні: 52% – вище за середні тільки і 35% – середні.

Простежуючи зв'язок розглянутих характеристик випробуваних в навчальному процесі, нами було встановлене наступне (таблиця 2.79).

Таблиця 2.79.

Достовірні кореляційні зв'язки навчальної успішності студентів

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Навчальна успішність	1,0	0,46**	0,25*	0,26*	0,26*	-0,33*	-0,31*	0,40*	0,26*
2.	Стосунки з викладачами		1,0	0,29*	0,22*	0,08	-0,22*	-0,30*	0,13	0,28*
3.	Зацікавленість у навчанні			1,0	0,28*	0,21*	-0,07	-0,25*	0,07	0,06
4.	Підготовка до занять				1,0	0,01	-0,06	-0,03	0,02	0,21
5.	Стабільна працездатність					1,0	-0,12	-0,15	0,20	-0,10
6.	Частота паління						1,0	0,02	-0,11	-0,12
7.	Реактивна тривожність							1,0	-0,14	-0,12
8.	Рівень інтелекту за Айзенком								1,0	0,44**
9.	Рівень інтелекту за Равеном									1,0

Примітка: * – кореляція достовірна на рівні значимості $p < 0,05$;

** – кореляція достовірна на рівні значимості $p < 0,001$.

Аналізуючи дані таблиці 2.79 необхідно відзначити, що успішність навчання в досліджуваних студентів позитивно корелює і з процесами довільної саморегуляції, і стильовими характеристиками, які, в основному, виражають націленість студентів на одержання стійких знань і практичних навичок. Вона також позитивно корелює з більш високою мотивацією до навчання й вираженою зацікавленістю в одержанні фундаментальних знань, так само як із розвитком і підтримкою гарних відносин з викладачами. Не менш яскраво успішність навчання корелює й із тим часом, що

студенти витрачають на підготовку до занять і з тією стабільно високою працездатністю, що властива їм протягом усього навчального дня й тижня. У теж час, успішність навчання в студентів негативно корелює із частотою паління й реактивною тривожністю.

У цілому, отримані експериментальні дані вкладаються в ті межі, які легко простежуються за розробленою нами структурно-функціональною схемою моделі довільної саморегуляції (див. підрозділ 2.5.7) з тим істотним доповненням, що привноситься в неї стильовими особливостями індивідуальності кожного студента.

Уміння здійснювати дієву саморегуляцію свого стану студентами – майбутніми педагогами, експериментально вивчалось нами в аспекті вміння регулювати ними свої негативні стани як безпосередньо в навчальному процесі, так і під час педагогічних практик. Вибір саме негативних станів як об'єкту дослідження не випадковий і зумовлений тим, що актуалізація негативно забарвлених станів значно зменшує долученість психічних процесів і властивостей у функціональну структуру станів студента і тим самим суттєво знижує ефективність його навчання як у навчальному році, так й у період проходження педагогічних практик.

Для виявлення особливостей саморегуляції у майбутніх педагогів, нами було проведене обстеження студентів 1-го, 3-го й 5-го курсів. Двом першим було запропоновано описати особливості саморегуляції типових негативних станів під час практичних і семінарських занять, заліків та іспитів, а останнім – у педагогічній практиці у школі.

У дослідженнях взяло участь 170 студентів 1-го, 3-го й 5-го курсів, відповідно, 60 – першого, 52 – третього і 58 – п'ятого курсів факультету природничих наук Педагогічного інституту Міжнародного університету «РЕГІ» ім. академіка С. А. Дем'янчука. Дослідження проводилися в період 2006-2007 навчального року.

Саморегуляція психічних станів студентами першого курсу

У результаті анкетного опитування 60-ти студентів 1-го курсу були отримані такі дані: з 74 типових станів, що характеризують успішність-неуспішність навчальної діяльності, нами було виділено 29 негативних станів: *апатія/млявість, занепокоєння/тривога, злість/озлобленість, роздратування, нервозність* та інші, а також встановлено 26 різних способів і прийомів саморегуляції (табл. 2.80).

Таблиця 2.80.

Способи саморегуляції, які застосовувані першокурсниками

Способи саморегуляції	Регульовані стани
Відключення – переключення (використовується в регуляції 66% негативних станів)	Апатія, хвилювання, збудженість, сум, злість, ненависть, пригніченість, нудьга, самотність
Спілкування (використовується при регуляції 60% станів)	Страх, безвихідність, безпорадність, пригніченість, нудьга, самотність, поганий настрій

Продовження табл. 2.80

Самонакази (регулюється 59% негативних станів)	Агресивність, страх, збудженість, гнів, злість, лінощі, нервозність, ненависть, відраза, зніяковілість, безвільність
Рухова розрядка (регулюється 24% негативних станів)	Збудженість, гнів, досада, злість, нервозність, роздратованість

Примітка. У списку регульованих станів представлені тільки ті з них, які найчастіше регулюються даними способами.

З даної таблиці випливає, що у цієї категорії студентів *відключення-перемикання* стоїть на першому місці по використанню в регуляції станів, причому здійснюється цей спосіб за допомогою зміни становища, кола людей, змінюваних та замінюваних видів діяльності тощо.

Інший, спосіб саморегуляції, що часто використовується, «спілкування з друзями та близькими», у процесі якого відбувається визволення від тривоги, переживань, де студент висловлюється, «виливає» душу, вирішує або забуває про свої проблеми.

Використання спілкування як способу саморегуляції негативних станів може розглядатися як емпірично знайдений і стихійно сформований спосіб групової психотерапії. Наприклад, типові висловлювання першокурсників щодо застосування цього способу для корекції поганого настрою: «Намагаюся триматися в дружньому колі; намагаюся від них не відходити, не віддалятися. Друзі завжди піднімуть настрій...».

Наступний поширений спосіб саморегуляції – використання *самонаказів*. Самонакази виробляють свого роду чіткий зв'язок між внутрішньою мовою і дією. Першокурсники застосовують самонакази на кшталт: «Треба! Сміливіше! Тримайся!» і под.

Такі основні способи саморегуляції негативних станів, якими володіють студенти першого курсу. Крім них першокурсники використовують ще 22 різні способи і прийоми.

Серед способів, що лишилися, часто застосовуються прийоми логіки, міркування (при саморегуляції *станів агресивності, безвихідності, хвилювання, гніву, досади*). Інший спосіб – раціоналізація, пов'язана зі спрощенням ситуації. Найчастіше цей спосіб застосовується першокурсниками при регуляції станів *страху, гніву, досади, нервозності, ворожості*.

Цікаво відзначити думку викладачів (15 чол.) щодо застосування першокурсниками прийомів саморегуляції. Приблизно 40% педагогів вважають, що студенти 1-го курсу, особливо в першому семестрі, не регулюють, не намагаються й не хочуть учитися управляти своїми станами, не використовують ніяких засобів і прийомів саморегуляції.

Водночас інша – більша частина викладачів (60%) дотримується думки про те, що першокурсники намагаються керувати й регулювати свої стани.

До основних способів і прийомів саморегуляції, застосовуваних студентами 1-го курсу, вони відносять *самонавіяння, відключення-перемикання,*

самоконтроль, самоаналіз, пасивну саморегуляцію – розрядку, активацію позитивних вольових станів (стриманості, рішучості).

Аналіз застосовуваних способів і прийомів саморегуляції свідчить, що найрізноманітнішими способами регулюються стани страху, безвихідності, хвилювання, суму, злості й нервозності (табл. 2.81).

Таким чином, саморегуляція психічних станів першокурсників характеризується переважно використанням при управлінні широкого діапазону негативних станів чотирьох щодо простих способів. Це спілкування як емпірично знайдений прийом групової саморегуляції (психотерапії), вольова регуляція – самонакази, регуляція функції уваги – відключення-перемикання й рухова (м'язова) розрядка.

Таблиця 2.81.

Стани першокурсників, у регуляції яких використовується максимальне число способів саморегуляції

Регульовані стани	Способи саморегуляції
Страх	Спілкування, відключення-перемикання, рухова активність, самонакази, самонавіяння, пошукова активність, концентрація уваги на іншій діяльності, раціоналізація
Безвихідність	Спілкування, пошукова активність, використання логіки, міркування, розмірковування, реакція «звільнення» як перенесення своїх тривог і турбот на слухача; пасивна розрядка
Хвилювання	Спілкування, відключення-перемикання, рухова активність, самонакази, самопереконавання, сюжетне уявлення, використання образів.
Смукот-журба	Спілкування, відключення-перемикання, рухова активність.
Злість	Спілкування, відключення-перемикання, самонакази, рухова розрядка, мовна розрядка, самоконтроль, розслаблення.
Нервозність-дратівливість	Відключення-перемикання; самонакази; раціоналізація; сюжетне уявлення, використання образів; рухова розрядка; мовна розрядка; самоконтроль; розслаблення.

Саморегуляція психічних станів студентами 3-го курсу

У результаті анкетного опитування 52 студенти 3-го курсу, які відзначили 83 типові стани, нами було виділено 26 негативних станів, що трапляються найчастіше. Таких, наприклад, як занепокоєння-тривога, страх, апатія, ностальгія, лінощі, меланхолія, стомлення, перевтома, винуватість та под. У свою чергу, у результаті аналізу було встановлено, що третьокурсники, на відміну від першокурсників, застосовують значно ширший спектр психорегулюючих прийомів і способів, загальне число яких нараховує – 37, у той час, як у першокурсників їх – 26. У середньому третьокурсники користуються для регуляції кожного негативного стану 9 способами, тоді як першокурсники – 4.

Інакше кажучи, більш складна навчальна діяльність, нелегкі навчальні й міжособистісні ситуації і стосунки, а також вищий рівень психофізіологічного розвитку, стали для студентів 3-го курсу тими стимулами, які спону-

кали їх до розробки й застосування більш різноманітних способів і засобів саморегуляції своїх станів.

Як показує аналіз, найбільша кількість *типових* способів саморегуляції (типові способи – це ті, якими послуговується більшість студентів) застосовується при регуляції станів *безвільності, агресії/агресивності, занепокоєння/тривоги, сумніву/коливання, меланхолії, ностальгії, образи, похмурості/хмарності, сорому і под.*

З 37-ми способів і прийомів саморегуляції студентами 3-го курсу найчастіше застосовуються:

1. *Відключення-перемикання* (використовується при регуляції 88% негативних станів). Цим способом регулюються *агресія, занепокоєння-тривога, страх, збудженість, апатія, лінощі, образа, самотність, втома, досада, ностальгія.*

2. *Самонакази* (регулюється 73% негативних станів). До них належать *безволля, страх, смуток/сум, лінощі й под.*

3. *Спілкування* (регулюється 65% негативних станів, що виникають у студентів). Найчастіше застосовується для регуляції *занепокоєння-тривоги, страху, ностальгії, пасивності, досади, лінощів, засмучення.*

4. *Самонавіювання* (регулюється 54% негативних станів). Самонавіювання як спосіб саморегуляції зв'язаний, насамперед, з мисленням, на відміну, наприклад, від відключення-перемикання, де в регуляції в основному використовувалися увага й почуттєві компоненти психічної діяльності: образи, вторинні образи й нові комбінації вторинних образів. Як інструмент при самонавіюванні застосовується слово.

5. *Використання позитивних образів і спогадів*, а також уявлення позитивних ситуацій в образах фантазії (регулюється 50% негативних станів). Такого типу спосіб саморегуляції допомагає зменшити енергетичний компонент негативного стану (зняти нервову напругу, налаштуватися й под.). Застосовується для зменшення *агресії, страху, ностальгії* тощо.

6. *Міркування-розмірковування*, використання прийомів логіки. Застосовується при регуляції 46% негативних станів. Така саморегуляція пов'язана з тим, що студент намагається помірковано розібратися в ситуації. Найчастіше він спочатку переконує себе в нераціональності наявного психічного стану, його неадекватності, а потім у доцільності іншого стану, псеведінки, дії й ін. Тобто це процес логічного осмислення ситуації й усунення, пов'язаних з нею негативних станів. За допомогою цього способу регулюються *агресія, афект неадекватності, занепокоєння-тривога, прикрість, каяття совісті й ін.*

7. *Пасивний відпочинок* (насамперед – сон, як найчастіше використовувана форма). Ним послуговуються в 42% випадків. За допомогою пасивного відпочинку «знімаються» *похмурість, втома й перевтома, меланхолія, безволля, апатія і под.*

8. *Рухова й фізична активність* (розрядка) використовується при регуляції 35% негативних станів. Застосовується при нормалізації *занепокоєння-тривоги, втоми, агресії, смутку/суму й ін.*

9. Актуалізація дій і поведінки протилежного характеру. Наприклад, зніяковіння, незручність, образа, сором, провина й ін., не показується оточенню, відбуваються звичайні дії або прямо протилежні, при тому, що стан, що переживається студентом, є актуальним. Виявляється при регуляції 35% негативних станів. винний

10. Регуляція психічного стану через *раціональні дії*, спрямовані на зміну ситуації. Цей спосіб застосовується для регуляції *ностальгії, сорому, каяття совісті, винуватості, прикрощів* й ін. (35% випадків).

Найбільше способів і прийомів застосовується третьокурсниками для регуляції станів *образи й втоми*;

на другому місці за кількістю способів (11-12), – регуляція станів *безвільності, занепокоєння-тривоги, меланхолії*;

третє місце (10 способів) використовуються для регуляції *суму, вагання/сумніву, прикрощів, похмурості, пасивності* й под.

Таким чином, вивчення саморегуляції студентів 3-го курсу дозволило встановити наступні закономірності:

- у третьокурсників при регуляції 26 негативних станів застосовується 37 способів і прийомів саморегуляції, з них 10 – найчастіше.

- характерною рисою саморегуляції третьокурсників, є розширення кількості прийомів і способів саморегуляції як загальні психорегулюючі засоби, так і найчастіше застосовуваних способів (для порівняння – першокурсники послуговуються 26 способами й 4 типовими).

Інша особливість – до застосовуваних засобів саморегуляції додається значна група «інтелектуальних методів», пов'язаних з активацією мислення (самонавіювання, міркування-розмірковування, використання прийомів логіки), активацією уяви (подання позитивних образів, ситуацій в образах фантазії), а також способи, пов'язані з раціоналізацією поведінки й дій, спрямованих на вирішення ситуацій, що виникли в навчальній діяльності й взаємодії.

Іншими словами, уже до третього курсу у студентів зростає не тільки кількісний арсенал психорегулюючих засобів, але й змінюється його якісний склад, пов'язаний із включенням інтелектуальних способів і методів, розумових дій. В основі таких змін лежить вищий рівень психофізіологічного розвитку студента, а також підвищення складності його діяльності.

Саморегуляція психічних станів студентами 5-го курсу у період проходження шкільних практик

Було обстежено 58 студентів 5-го курсу, у яких поряд з дослідженням саморегуляції негативних станів, вивчалися також особливості планування станів перед уроком, аналізувалися *ситуації*, що вимагають саморегуляції тощо. Аналіз відповідей 58 п'ятикурсників дозволив представити саморегуляцію студента у вигляді трирівневої системи, що складається із включених один в один рівнів саморегуляції (табл. 2.82). У реальній педагогічній діяльності студента задіяні, як правило, всі рівні саморегуляції, актуалізація яких залежить від домінуючої ситуації вже безпосередньо під час уроку.

Результати, що представлені в таблиці 2.82, показують, що *оперативна* (актуальна) саморегуляція психічних станів на уроці досягається *відключенням-перемиканням; самонавіюванням спокою й витримки; самозаспокоєнням; самонаказами, спрямованими на подавлення дратівливості; актуалізацією спогадів і образів чогось гарного, що має бути найближчим часом; регуляцією подиху й контролем стану голо- сом та ін.*

Таблиця 2.82.

Трирівнева система саморегуляції психічних станів студентами п'ятого курсу в період шкільних практик

Рівень саморегуляції	Зміст рівня
Оперативна (актуальна) саморегуляція.	Відключення-перемикання, самонавіяння, актуалізація позитивних сюжетних представлень та ін.
Поточна саморегуляція. Пролонгована на урок і робочий день у школі система позитивних станів.	Актуалізація настанови на «робочий стан». Продумування ситуацій уроку й своїх станів на уроці. Налаштування на добрий настрій, терпіння й самоконтроль, спокій і витримку.
Тривалі й понад тривалі позитивні мотиваційні стани. Вплив професійної мотивації, настанов і відносин, професійних якостей.	Самоаналіз, самоуправління процесом формування системи професійної мотивації, педагогічного такту, професійних якостей. Формування вмінь і навичок саморегуляції.

Рівень *поточної* саморегуляції досягається створенням пролонгованих на урок і навчальний день позитивних і «робочих» станів. До цього рівня регуляції належать *налаштування на добрий настрій, терпіння й самоконтроль, спокій і витримку* й т.п. На питання про планування станів, необхідних для досягнення цілей уроку, більше 70% п'ятикурсників відповіли ствердно. Планування станів відбувається з урахуванням матеріалів уроку, підготовленості класу, психологічної атмосфери в класі та ін. Можна виділити 3 групи планованих станів п'ятикурсником – практикантом:

Перша група станів, здатна викликати пізнавальну активність школярів на уроці (акцент на активацію позитивних мотиваційних, емоційних й інтелектуальних станів школярів). Це досягається через власну *зацікавленість, азарт, захопленість темою, піднесеність*, що, у свою чергу, через спілкування з дітьми під час уроку, сприяє підвищенню зацікавленості учнів.

Друга група – психічні стани, що забезпечують належний виклад матеріалу. Вони проявляються в *емоційній піднесеності, творчому підйомі, ентузіазмі* й відповідних діях.

Третя група – власні оптимальні «робочі» стани. Вони плануються на підставі особистого уявлення й досвіду переживання оптимальних станів у педагогічній діяльності. Це може бути *спокій, упевненість, терпіння тощо.*

Базовий рівень являє собою систему стійких мотиваційних станів, в основі яких перебувають *професійна мотивація, що складається з позитивних установок і відносин, ціннісних орієнтацій* та ін., пов'язаних

з педагогічною діяльністю. До ключових елементів цієї системи можна віднести також педагогічний такт, ряд професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя. Сформованість систем – тривалих стійких і позитивних мотиваційних станів (*зацікавленість, захопленість педагогічною працею, відповідальність, турбота* тощо), є необхідною умовою успішного формування й розвитку вмінь управляти собою в педагогічній діяльності. Досягається це в процесі самовиховання. Останнє також пов'язане зі свідомими діями щодо формування й розвитку необхідних умінь і навичок саморегуляції. Правда, частина п'ятикурсників вважає, що спеціально тренуватися, розвивати вміння саморегуляції немає необхідності. На їхню думку, якості, що забезпечують саморегуляцію психічних станів, «набуваються з роками або вже повинні бути сформовані до початку роботи з дітьми». Проте основна маса студентів спеціально працює над розвитком у себе вмінь актуалізувати й підтримувати під час роботи в школі позитивно забарвлені емоційні, вольові, інтелектуальні стани: *терпіння, витримку, доброзичливість, симпатію, стриманість, незадоволеність досягнутим* тощо. На додаток до цих станів вони вважають за необхідне виховувати певні поведінкові прояви: «уміння вислухати», «уміння аналізувати», «уміння стримувати себе», «звичку доводити справу до кінця» і под.

Крім того, виконаний нами аналіз експериментальних даних дозволяє виділити кілька груп ситуацій у педагогічній діяльності майбутніх педагогів, що вимагають саморегуляції. До них, на наш погляд, належать такі:

- ситуації, що виникають у ході уроку (при поясненні уроку, при важкому для засвоєння матеріалі, розриві між поясненням і розумінням, «дурних питаннях», відмовах тощо);

- ситуації, що виникають у стосунках з учнями під час уроку (при не передбачених конфліктних ситуаціях, розбіжності планованого психічного стану й стану класу, поганій поведінці учнів, брутальності й не тактовності й ін.).

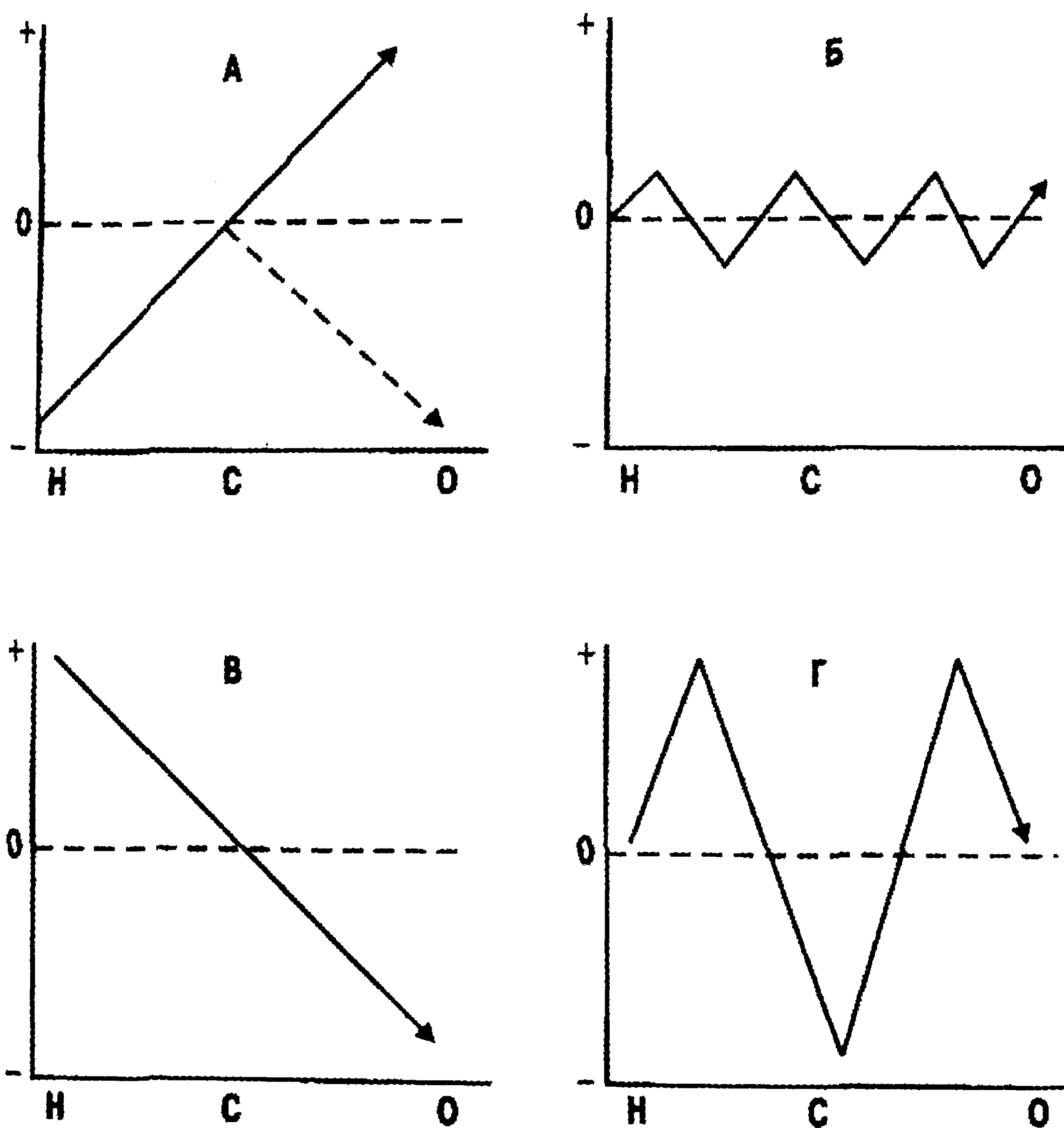
Заслуговує на увагу і той факт, що необхідність у саморегуляції, як відзначають самі студенти, виникає в ситуаціях, пов'язаних із взаєминами з уже досвідченими педагогами й адміністрацією (конфлікти, перевантаженість дорученнями, суттєві розбіжності в оцінках яких-небудь серйозних подій тощо).

Відповідно до ситуацій уроку нами були виділені 4 типи динаміки станів у студентів (рис. 2). Як видно з наведених на малюнку даних найбільше застосовувати саморегуляцію необхідно студентам, що демонструють четвертий і третій типи динаміки змін психічних станів на уроці.

Перший тип динаміки (рис. 2-А): на початку уроку – *тривога, хвилювання* і под. негативні стани; у середині – *спокій, урівноваженість*; наприкінці – залежно від успішності – позитивно забарвлені стани (*задоволеність, радість* тощо) або негативно забарвлені (*незадоволеність, прикрість* та ін.). Для регуляції станів, як показали результати отриманих нами експериментальних досліджень, ефективним є використання *прийомів логіки, міркувань, самопереконавання, пошукової активності* й ін.

Другий тип: спокій та урівноваженість («робочий стан») протягом усього уроку, незначні коливання навколо умовно середнього «робочого» рівня (рис. 2-Б).

Третій тип: висока інтенсивність позитивно забарвлених станів (творчий підйом, активація, радість тощо) на початку уроку і поступове зниження інтенсивності всіх станів до кінця уроку; актуалізація негативно забарвлених станів (рис. 2-В). Найактивнішими для саморегуляції цього типу динаміки станів були перемикання уваги, релаксація, пошукова активність, самонавіювання, раціоналізація і под.



Мал. 2.10 Типи динаміки психічних станів п'ятикурсників на уроках під час педагогічних практик.

Умовні позначки. По горизонталі: етапи уроку (Н – початок, С – середина, ОБ – закінчення).

По вертикалі: знак й інтенсивність стану: (+) – позитивний стан;

0 – умовно «робочий» стан (оптимальне, рівноважне); (–) – негативний стан.

Четвертий тип: від урівноваженості на початку уроку до різких коливань, від високої інтенсивності позитивних станів до високої інтенсивності негативно забарвлених станів і назад. і так – протягом усього уроку (рис. 2-Г). Ефективні у саморегуляції *переключення-відключення, самоконтроль, аутогенне тренування, самонакази, актуалізація позитивних образів і сюжетних уявлень* тощо.

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.9:

1. Свідома саморегуляція – це структурне, психофізіологічне утворення особистості, яке являє собою єдність цілеспрямованих та мотивованих дій, що проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісного ставлення індивіда до самого себе.

2. Ознаки саморегуляції неоднозначно представлені у студентів – майбутніх педагогів: у першокурсників ознаки саморегуляції характеризуються низьким рівнем розвитку. Проте вже на другому курсі їхній рівень суттєво зростає. На подальших курсах зафіксовані неоднозначні та специфічні тенденції у їх розвитку. Достовірно вищий рівень прояву саморегуляції виявлено у другокурсників, порівняно з третьокурсниками і у студентів четвертого курсу, порівняно зі студентами третього.

3. У цілому, отримані нами експериментальні дані і їхня статистична обробка показали, з одного боку, правильність та обґрунтованість розробленої нами моделі довільної саморегуляції. З іншої, уможливили істотно доповнити її експериментально виявленими особливостями стильової індивідуальності студентів-кібернетиків.

4. Саморегуляція першокурсниками широкого спектра негативних станів характеризується переважним використанням чотирьох простих способів. Це – *спілкування* як «емпірично знайдений прийом групової саморегуляції»; *вольова регуляція – самонакази*; регуляція функції уваги: *відключення-перемикання й рухова (м'язова) розрядка*. Найбільше кількість прийомів застосовується в саморегуляції станів *страху, хвилювання, безвихідності, суму/смуток, злості, нервозності-дратівливості*. У студентів 3-го курсу, порівняно зі студентами – 1-го, виявлено значно більшу кількість використовуваних прийомів і способів саморегуляції. Причому якісні розходження зумовлені широким застосуванням у навчальній діяльності прийомів тривалості і стійкості переживання, («подовжують» тривалість позитивних станів завдяки зниженню їхньої інтенсивності; зменшують інтенсивність переживань у випадку короткочасних негативних станів, підвищуючи її при тривалих негативних станах).

5. У цілому, універсальним (загальним) способом саморегуляції є спілкування, на другому місці знаходиться регуляція функції уваги (відключення-перемикання), на третьому – вольові (самонакази, самоконтроль) і інтелектуальні способи (логічний аналіз подій, самоаналіз, міркування-міркування й ін.). З ускладненням, тривалістю й стійкістю психофізіологічних станів (від позитивних (продовження) до негативного) збільшується кількість застосовуваних способів саморегуляції і їхня складність (при саморегуляції позитивних станів застосовуються відносно

прості прийоми, ніж при саморегуляції негативних станів). З боку проявів станів найбільше саморегуляції піддаються дії, поведінка, найменше – почуття й думки.

6. Виявлено особливості саморегуляції психічних станів у навчальній та навчально-педагогічній діяльності. Основна тенденція у віковому плані: розширення спектру прийомів і способів довільної регуляції психічних станів, збільшення їхньої питомої ваги й «інтелектуалізація». Динаміка розвитку системи саморегуляції спричиняє виникнення складної ієрархічно організованої регуляторної системи. Рівнева організація, що закріпилася, системи саморегуляції є досить автономними комплексами психорегулюючих прийомів і засобів, що перебувають у відносинах включення. Виділено базовий рівень, а також рівні оперативної й поточної саморегуляції.

7. Виявлено специфіку саморегуляції неврівноважених психічних станів. Залежно від типу ситуації (оборотної або необоротної) виявлені розходження в способах нормалізації неврівноважених станів: стани, що виникають у необоротних ситуаціях, на відміну від застосування простих засобів регуляції станів у випадку оборотних ситуацій, нормалізуються завдяки застосуванню «інтелектуалізованих» способів і прийомів, де є порівняння, аналіз й узагальнення. Необоротна ситуація «переробляється», а стан нормалізується з появою нових значень, знань, новотворів у структурі особистості та її ментальності. Виявлено певні емпірично знайдені в повсякденній життєдіяльності студентів способи, правила, методи, стратегії та психологічні тренування, які диференціюються залежно від знаку, модальності й рівня їх психічної активності (рівноважні – не рівноважні) психофізіологічного стану.

8. До важких життєвих ситуацій студенти відносять найчастіше ті з них, які є важливими для них у цей момент і які викликають важкі стани. Такі ситуації індивідуальні для кожного студента й визначаються складністю його переживання. Але існують і такі ситуації, які травмують студента в силу їхніх загальнолюдських цінностей і значимості. Це смерть близької людини, зрада, міжособистісний конфлікт, внутрішньособистісний конфлікт, розлучення. Психічні стани в момент переживання важкої психотравмуючої ситуації мають, як правило, яскраво виражені негативні емоційні забарвлення і є неврівноваженими. Провідне місце посідають стани страху, суму, апатії, депресії, спустошеності. Провідними способами саморегуляції є перемикання на діяльність, підтримка близьких людей, аналіз ситуації (обмірковування, роздум), переоцінка життєвих цілей, активізація спілкування тощо. Психічні стани після виходу зі складної ситуації мають як позитивне емоційне забарвлення (60%), так і негативне (31%). Виявлено 38 психічних станів, які визначені випробуваними, як «нові». Найчастіше, до «нових» студенти відносять такі: спокою, упевненості, оптимізму, радості, новизни, активності. Після виходу зі складної ситуації у них спостерігається зміна модальності станів: перехід психічних станів із негативних, переважно, у позитивні, з неврівноважених у відносно врівноважені.

2.10. Дослідження особливостей культури спілкування студентів

Набуття студентом готовності до педагогічної діяльності, опанування майбутнім педагогом комунікативної культури як структурної складової такої готовності й інструмента ефективного фахового спілкування, у формі якого відбувається навчально-виховний процес, потребує впровадження в педагогічну практику результатів наукового вивчення взаємозв'язку між педагогічними і комунікативними проявами його особистості з метою оптимізації їх розвитку.

Як відомо, педагогічна діяльність визначає зміст, характер і головні риси педагогічного спілкування. Таке спілкування, побудоване як комунікативно-мовленнєва взаємодія між учителем і учнем, виконує принаймні три головних функції: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія і взаємовплив його суб'єктів) і соціально-перцептивну (сприймання і розуміння сутності іншої людини).

Засобом реалізації цих функцій у навчально-виховному процесі виступає професійна комунікативна культура. Вчитель як суб'єкт педагогічного спілкування має володіти високорозвиненою комунікативною культурою, що являє собою систему морально спрямованих *якостей* і комунікативних *умінь*, потрібних для успішного фахового спілкування і особистісного розвитку обох його суб'єктів – учителя і учня. Комунікативна культура є невід'ємним структурним компонентом загальної готовності вчителя до педагогічної діяльності (детальніше див.: Перший розділ колективної монографії «Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності»).

У процесі дослідження ми стикалися з труднощами, зумовленими необхідністю пошуку валідних і надійних методів діагностування готовності до здійснення педагогічної діяльності в її зв'язку з комунікативною культурою, що дали б змогу об'єктивно оцінити можливості майбутніх педагогів і прогнозувати успішність їхньої діяльності.

Крім того, складність змістової структури самої комунікативної культури зумовила потребу у визначенні психодіагностичного комплексу методик для діагностування її розвитку у студентів.

Відтак, у нашому дослідженні застосовувалися такі методи: спостереження, самозвіт, експертна оцінка, анкетування, діагностичні методики, стандартизовані тести. Зокрема, було використано: тести – «Вміння слухати» і «Вміння викладати свої думки»; методика діагностування самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера; методика на самооцінку професійних якостей педагога (СПЯ); методика на визначення стилю педагогічного спілкування, за Р. В. Овчаровою; авторська методика комплексного дослідження і розвитку психологічної структури комунікативної культури особистості (ця методика пройшла необхідні процедури перевірки на валідність та надійність); анкета для вивчення вміння вчителя слухати дитину, за В. А. Кан-Каліком; анкети для визначення сформованості моральних уявлень і соціальної адаптації,

розроблені О.Б. Бовть; методика для визначення розвитку комунікативної функції у формі проблемно-рольової гри. Аналізувалися також продукти творчої комунікативної діяльності. До того в дослідженні застосовувалися запропоновані О. М. Кокуном анкети для вимірювання психофізіологічних параметрів студентів і ступеня їхньої готовності до педагогічної діяльності.

Зауважимо: у розробці методики дослідження ієрархізованої психологічної структури комунікативної культури ми виходили з потреби комплексного вимірювання і розвитку у студентів характеристик комунікативної культури, що є складною системою морально-комунікативних якостей і вмінь особистості, і враховували критерій сформованості основних її структурно-змістових компонентів: мотиваційного, пізнавального, поведінкового (операційного) і вольового. Серед цих компонентів стрижневим є мотиваційний компонент, бо він має максимум (порівняно з іншими компонентами) кореляційних зв'язків з психологічними характеристиками, що входять до складу змістової структури комунікативної культури, а також з аналогічними показниками інших методик.

В емпіричному дослідженні брали участь 85 студентів 1-го і 5-го курсів (спеціальність «Початкове навчання») педагогічного коледжу при Київському національному університеті ім. Т. Г. Шевченка: віком від 16 до 21 року жіночої статі (виняток – один досліджуваний). У відтворенні розвитку (і корекції) комунікативної культури в особливих (експериментальних) умовах – у процесі опрацювання спецкурсу «Розвиток культури спілкування учнів молодшого шкільного віку. Педагог як практичний психолог» – взяли участь 38 студентів 5-го курсу названого коледжу. Як експерти виступали викладачі і куратори студентських груп, котрі добре знали обстежуваних.

Істотність і достовірність залежності (взаємозв'язку) між комунікативною культурою і педагогічними та комунікативними проявами студентів визначалися за допомогою коефіцієнта кореляції за Спірменом.

Про існування статистично значущого взаємозв'язку між комунікативною культурою і загальною готовністю студентів до педагогічної діяльності, педагогічними здібностями, потягом до педагогічної роботи свідчать одержані коефіцієнти кореляції (див. табл. 2.83). Не підтверджується статистичною значущістю коефіцієнта (за Спірменом) зв'язок між комунікативною культурою і професійними якостями педагога, стилем педагогічного спілкування, вмінням вступати в контакт, вмінням викладати свої думки – у цьому випадку можна говорити лише про тенденцію до взаємозв'язку між ними. Регресивний вплив на розвиток комунікативної культури справляє така характеристика мотиваційної сфери особистості, як спрямованість на своє «Я» (-0,473). Крім того, відсутність значущого зв'язку спостерігається між комунікативною культурою і вмінням слухати.

Як видно з таблиці 2.83, найбільший кореляційний зв'язок комунікативна культура має зі своїм поведінковим (операційним) компонентом, а також з мотиваційним компонентом, що забезпечує психологічне підґрунтя процесу комунікативного діяння. Вона пов'язана структурно-функціональними зв'язками з такими поведінковими (операційними) характеристиками: соціальна адаптованість, мовна компетентність, уміння

вести розмову (спір), уміння сприймати і розуміти іншу людину. Її розвитку сприяють такі мотиваційні характеристики, як моральні уявлення, якості етичного плану, спрямованість на справу. Комунікативна культура поєднана високим ступенем позитивного кореляційного зв'язку з комунікативними знаннями (пізнавальний компонент).

Загальна готовність студентів до педагогічної діяльності, як видно з таблиці 2.83, має найтісніший позитивний кореляційний зв'язок з педагогічними здібностями (0,777) і хистом до педагогічної роботи (0,687) при $P=0,01$. На розвиток загальної готовності до педагогічної діяльності істотно впливає комунікативна культура і – особливо вагомо – такі структурні компоненти останньої, як поведінковий і мотиваційний. Регресивний вплив справляє на розвиток загальної готовності студентів до педагогічної діяльності спрямованість на своє «Я».

Таблиця 2.83.

Кореляційні зв'язки комунікативної культури студентів з показниками їх педагогічних і комунікативних проявів

№	Педагогічні й комунікативні прояви	Коефіцієнти кореляції (за Спірменом). $P=0,01$
1.	Успішність навчання	0,726
2.	Мотиваційний компонент	0,755
3.	Пізнавальний компонент	0,701
4.	Поведінковий (операційний) компонент	0,788
5.	Вольовий компонент	0,652
6.	Моральні уявлення	0,662
7.	Соціальна адаптація	0,691
8.	Якості етичного плану	0,652
9.	Спрямованість на справу	0,697
10.	Мовна компетентність	0,600
11.	Комунікативні знання	0,755
12.	Самоконтроль	0,636
13.	Впевненість у собі	0,222*
14.	Самопрезентація	0,438
15.	Вміння вести розмову (спір)	0,504
16.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	0,524
17.	Загальна готовність до педагогічної діяльності	0,592
18.	Педагогічні здібності	0,498
19.	Потяг до педагогічної діяльності	0,433
20.	Професійні якості (самооцінка)	0,126*
21.	Стиль педагогічного спілкування	0,311*
22.	Вміння вступати в контакт	0,270*
23.	Спрямованість на своє «Я»	-0,473
24.	Вміння викладати свої думки	0,112*
25.	Вміння слухати	0,031*

* Немає статистично значущого зв'язку.

Статистично значущим є зв'язок загальної готовності студентів до педагогічної діяльності з такими мотиваційними, мовленнєво-комунікативними, перцептивними й інтерактивними характеристиками комунікативної культури: моральними уявленнями, якостями етичного плану, спрямованістю на справу; мовною компетентністю, вмінням вести розмову (спір); вмінням сприймати і розуміти іншу людину; соціальною адаптацією і самопрезентацією. Сприяють її розвитку і комунікативні знання студента.

Таблиця 2.84.

Кореляційні зв'язки загальної готовності студентів до педагогічної діяльності з показниками їх педагогічних і комунікативних проявів

№	Комунікативні й педагогічні прояви	Коефіцієнти кореляції (за Спірменом). $P=0,01$
1.	Комунікативна культура	0,592
2.	Успішність навчання	0,598
3.	Мотиваційний компонент	0,585
4.	Пізнавальний компонент	0,578
5.	Поведінковий (операційний) компонент	0,613
6.	Вольовий компонент	0,465
7.	Моральні уявлення	0,491
8.	Соціальна адаптація	0,550
9.	Якості етичного плану	0,519
10.	Спрямованість на справу	0,528
11.	Мовна компетентність	0,553
12.	Комунікативні знання	0,596
13.	Самоконтроль	0,383
14.	Впевненість у собі	0,122**
15.	Самопрезентація	0,258*
16.	Вміння вести розмову (спір)	0,539
17.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	0,514
18.	Педагогічні здібності	0,777
19.	Потяг до педагогічної діяльності	0,687
20.	Професійні якості (самооцінка)	0,077**
21.	Стиль педагогічного спілкування	0,286**
22.	Вміння вступати в контакт	0,146**
23.	Спрямованість на своє «Я»	-0,544
24.	Вміння викладати свої думки	0,165**
25.	Вміння слухати	0,117**

* Рівень значущості: 0,05.

** Немає статистично значущого зв'язку.

Разом з тим загальна готовність до педагогічної діяльності, як видно з таблиці 2.84., не має статистично значущого зв'язку з професійними якостями. Крім того, спостерігається тільки тенденція до такого взаємозв'язку зі стилем педагогічного спілкування, вмінням вступати в контакт, вмін-

ням викладати свої думки і вмінням слухати. Певно, внаслідок недостатності знань про професійні якості та сформованості цих якостей, а також через нерегулярність педагогічної практики – адже відповідні якості та вміння формуються, реалізуються і розвиваються у процесі (і завдяки) діяльності – досліджувані студенти не розглядають їх як невід’ємну складову готовності до педагогічної діяльності. А недостатньо сформоване мотиваційно-ціннісне підґрунтя не сприяє виробленню у цих студентів під час педагогічної діяльності комплексу таких фахово важливих якостей, як захопленість (справою), самостійність, самокритичність, професійна гнучкість, рефлексивність, імпровізація, професійна самосвідомість, висока самооцінка, глибоке розуміння дітей, цілісний підхід до дітей, врівноваженість, комунікативність, пізнавальні потреби, творча спрямованість.

Не існує статистично значущого зв’язку, як видно з таблиці 2.85, між комунікативною культурою і такими характеристиками мотиваційної сфери педагога, як стосунки з однокурсниками і викладачами, але ж саме такі стосунки свідчать про сформованість відповідного ставлення до суб’єктів навчально-виховного процесу і про стиль міжособистісної взаємодії.

Таблиця 2.85.

Зв’язки комунікативної культури з мотиваційними проявами студентів і їх вольовими якостями

№	Параметри	Коефіцієнти кореляції (за Спірменом). $P=0,01$; $p=0,05$
1.	Стосунки з однокурсниками	0,052
2.	Стосунки з викладачами	0,087
3.	Інтерес до учіння	0,155
4.	Намір працювати вчителем	0,206
5.	Поінформованість про умови і особливості роботи педагога	- 0,141
6.	Самооцінка своїх педагогічних знань і вмінь	0,068
7.	Вольові якості	-0,016

Згідно з даними таблиці 2.85, не зафіксовано статистично значущого зв’язку між комунікативною культурою і такими показниками, як *поінформованість* студента про умови та особливості роботи педагога і *самооцінка* своїх педагогічних знань та вмінь (що належить до мотиваційної сфери особистості). Немає кореляційного зв’язку між комунікативною культурою і *вольовими якостями*, що є свідченням недостатньої спроможності студентів до самоорганізації в процесі взаємодії. Разом з тим спостерігається тенденція до взаємозв’язку між комунікативною культурою й *інтересом* студентів до учіння і *наміром* працювати вчителем.

До того у першокурсників така тенденція має місце між комунікативною культурою і наміром працювати вчителем (0,314), а у п’ятикурсників – інтересом до учіння (0,312) при $P=0,01$. А така якість вольової сфери особистості, як впевненість у собі, у п’ятикурсників не тільки не розвинулася, а й взагалі втратила статистично значущий зв’язок з комунікативною культурою (для порівняння – у першокурсників: 0,426 при $P=0,01$ (див.: табл. 4).

У структурі комунікативної культури студентів першого курсу, як показують дані таблиці 2.86, провідну роль відіграє її мотиваційний компонент, а у розвитку структури комунікативної культури студентів п'ятого курсу – поведінковий (операційний) компонент. Крім того, комунікативна культура першокурсників має більш тісні кореляційні зв'язки з такими своїми структурними компонентами, як мотиваційний і пізнавальний. Натомість у п'ятикурсників комунікативна культура поєднана більш тісними кореляційними зв'язками з поведінковим і вольовим компонентами. Разом з тим комунікативна культура детермінує успішність навчання студентів і навпаки.

Таблиця 2.86.

Кореляційні зв'язки комунікативної культури студентів першого і п'ятого курсів з показниками їх педагогічних і комунікативних проявів

№	Педагогічні й комунікативні прояви	Коефіцієнти кореляції (за Спірменом). $R=0,01$	
		Студенти і курсу	Студенти V курсу
1.	Успішність навчання	0,741	0,726
2.	Мотиваційний компонент	0,873	0,590
3.	Пізнавальний компонент	0,765	0,602
4.	Поведінковий (операційний) компонент	0,758	0,832
5.	Вольовий компонент	0,601	0,709
6.	Моральні уявлення	0,687	0,654
7.	Соціальна адаптація	0,720	0,653
8.	Якості етичного плану	0,730	0,576
9.	Спрямованість на справу	0,649	0,778
10.	Мовна компетентність	0,571	0,636
11.	Комунікативні знання	0,828	0,679
12.	Самоконтроль	0,632	0,649
13.	Впевненість у собі	0,426	-0,003**
14.	Самопрезентація	0,646	0,230**
15.	Вміння вести розмову (спір)	0,730	0,347*
16.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	0,864	0,279**
17.	Загальна готовність до педагогічної діяльності	0,690	0,666
18.	Педагогічні здібності	0,666	0,571
19.	Потяг до педагогічної діяльності	0,655	0,575

* Рівень значущості: 0,05.

** Немає статистично значущого зв'язку.

До того у першокурсників, як свідчать дані таблиці 2.86., розвиток комунікативної культури відбувається у тісній залежності із загальною їх готовністю до педагогічної діяльності, потягом до педагогічної діяльності та педагогічними здібностями; у свою чергу, у п'ятикурсників залежність у розвитку між цими показниками менш тісна. Певно, із зростанням поінформованості про особливості роботи педагога гальмується певною

мірою розвиток тих особистісно-мотиваційних утворень, що визначають сформованість і реалізацію у діяльності відповідних комунікативних і педагогічних проявів. (Тенденція до взаємозв'язку між комунікативною культурою і поінформованістю про особливості роботи вчителя має обернену кореляційну залежність: $-0,141$ при $P=0,01$). Як свідчать емпіричні результати (див.: табл. 4), у *п'ятикурсників* – порівняно з *першокурсниками* – у міру послаблення розвитку моральних уявлень (що є структурною складовою мотиваційного компонента комунікативної культури) зменшується залежність у розвитку і самої комунікативної культури і якостей етичного плану, які визначають ставлення суб'єкта до партнера зі спілкування. Так само послаблюється у *п'ятикурсників* – порівняно з *першокурсниками* – залежність між розвитком комунікативної культури і такими операційними характеристиками: соціальною адаптацією й самопрезентацією, що є інтерактивними чинниками впливу на партнера по спілкуванню. Крім того, у *п'ятикурсників* між умінням сприймати і розуміти іншу людину (без достатнього розвитку якого важко зрозуміти внутрішню сутність дитини у зв'язку з її емоційно-поведінковими реакціями та забезпечити відповідний педагогічний вплив) і розвитком комунікативної культури зафіксовано лише тенденцію до залежності ($0,279$), хоча у *першокурсників* між названими показниками має місце надзвичайно тісний взаємозв'язок ($0,864$) при $P=0,01$.

Упродовж навчання від першого до п'ятого курсу в студентів – у міру поглиблення спрямованості на справу (мотиваційний компонент) – зростає взаємозв'язок між комунікативною культурою і мовною компетентністю.

Разом з тим комунікативні знання дедалі менше зумовлюють розвиток комунікативної культури – у *першокурсників*: $0,828$, а у *п'ятикурсників*: $0,679$ при $P=0,01$. Так само це стосується залежності між розвитком комунікативної культури і таким операційним чинником, як вміння вести розмову (спір): коефіцієнт кореляції між ними у *першокурсників* $0,730$ ($P=0,01$), а у *п'ятикурсників*: $0,347$ ($P=0,05$), що можна пояснити зменшенням ролі мотиваційних утворень, які зумовлюють нагромадження комунікативних знань і вмінь.

З таблиці 2.87 видно, що загальна готовність до педагогічної діяльності і у *першокурсників*, і у *п'ятикурсників* має тісні позитивні статистично значущі зв'язки з комунікативною культурою. Однак, у *першокурсників* ці зв'язки психологічної готовності з основними компонентами комунікативної культури є тіснішими, ніж у *п'ятикурсників* – за винятком пізнавального компонента.

У *п'ятикурсників* (порівняно з *першокурсниками*) у розвитку загальної готовності до педагогічної діяльності істотнішу роль починають відігравати такі чинники: соціальна адаптація, якості етичного плану, спрямованість на справу, мовна компетентність, а також педагогічні здібності і хист до педагогічної діяльності. Водночас послаблюється роль операційних чинників: вміння вести розмову (спір), вміння сприймати і розуміти іншу людину, здатність до самопрезентації, а також здатність до самоконтролю – у *п'ятикурсників* йдеться про наявність тенденції до позитивного кореляцій-

ного зв'язку між цими чинниками і загальною готовністю до педагогічної діяльності.

Таблиця 2.87

Порівняльна характеристика залежності між розвитком загальної готовності до педагогічної діяльності й комунікативної культури (її складових) у студентів першого і п'ятого курсів

№	Комунікативні й педагогічні прояви	Коефіцієнти кореляції (за Спірменом). $R=0,01$	
		I курс	V курс
1.	Комунікативна культура	0,690	0,666
2.	Успішність навчання	0,679	0,592
3.	Мотиваційний компонент	0,685	0,674
4.	Пізнавальний компонент	0,591	0,680
5.	Поведінковий компонент	0,672	0,597
6.	Вольовий компонент	0,634	0,314*
7.	Моральні уявлення	0,663	0,638
8.	Соціальна адаптація	0,462	0,841
9.	Якості етичного плану	0,596	0,716
10.	Спрямованість на справу	0,448	0,615
11.	Мовна компетентність	0,560	0,701
12.	Комунікативні знання	0,655	0,637
13.	Самоконтроль	0,476	0,251*
14.	Впевненість у собі	0,041*	0,182*
15.	Самопрезентація	0,519	0,280*
16.	Вміння вести розмову (спір)	0,590	0,329*
17.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	0,607	0,256*
18.	Педагогічні здібності	0,734	0,855
19.	Потяг до педагогічної діяльності	0,685	0,705

* Немає статистично значущого зв'язку.

Поза тим огляд психологічної літератури показав, що найважливішим науковим результатом дослідження вченими психологічних аспектів педагогічного спілкування є передусім визначення психологічних умов оптимального педагогічного спілкування в системі «вчитель – учні». До однієї з головних психологічних умов оптимізації педагогічного спілкування дослідники (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, С. В. Кондратьєва, О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик та ін.) відносять **тип спілкування** – комунікативну стратегію – в умовах шкільного навчання. Досягнення ефективності в навчанні спілкування потребує переходу від імперативно-директивного до демократичного, психологічно рівноправного стилю спілкування, від монологічності до діалогічності. Такому спілкуванню має бути властива суб'єкт-суб'єктна основа, в результаті чого встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, а отже, і найбільша сприйнятливість та відкритість до міжособистіс-

них впливів. Саме від стилю спілкування вчителя багато в чому залежить успішність навчання учнів та їх психологічний комфорт. Як свідчить педагогічна практика, демократичний стиль (діалогічність) сприяє успішному формуванню психічних функцій дитини, продуктивному способу навчання, а авторитарний стиль (монологічність) гальмує ініціативу та творчість у навчанні та навчальній взаємодії, породжує репродуктивну форму засвоєння знань, веде до порушення етико-комунікативних норм, до конформності поведінки чи до негативних емоційно-поведінкових реакцій у дітей. Це зумовлює потребу вироблення у майбутнього педагога такого комунікативного стилю, який би виключав авторитарність з педагогічного спілкування і забезпечував позитивну внутрішню позицію щодо дітей, спрямування інтересів вчителя на особистість учня, намагання бути корисним йому.

Сказане знайшло своє підтвердження на формувальному етапі дослідження. Формувальний експеримент, як відомо, є найбільш адекватним методом вивчення психічного розвитку індивіда. Він має на меті зміну, переформування наявного рівня функціонування психіки особистості – певних її якостей і вмінь – у процесі цілеспрямованого навчання і виховання.

Потреба в його проведенні зумовлена результатами емпіричного дослідження – зокрема, недостатнім розвитком низки психологічних характеристик комунікативної культури та потребою в її постійному вдосконаленні, а також необхідністю корекції стилю педагогічної взаємодії, поглиблення позитивного ставлення до педагогічної діяльності. Як засіб корекції і розвитку комунікативних і педагогічних проявів особистості використовувався спецкурс, що мав на меті опанування студентами теорії і практики зміни несприятливих тенденцій в особистісному і комунікативному розвитку школяра – і самого студента – на позитивні тенденції в умовах навчального спілкування. Адже тільки активна діяльність самого індивіда є рушійною силою позитивних змін. Відтак, у процесі вивчення студентами спецкурсу застосовувалися активні (поведінкові), когнітивні та емоційні засоби психокорекційного впливу.

Одним із завдань спецкурсу було вироблення – у межах корекції стилю – діалогічного (суб'єкт-суб'єктного) стилю педагогічного спілкування у студентів п'ятого курсу (спеціальність «Початкове навчання») педагогічного коледжу при КНУ ім. Т. Г. Шевченка. Йому передувало психодіагностичне обстеження цих студентів. У результаті експериментального дослідження, в якому взяли участь 38 студентів, з'ясовано динаміку розвитку їхнього стилю педагогічного спілкування (див.: табл. 2.88).

Таблиця 2.88.

Динаміка розвитку у студентів стилю педагогічного спілкування

Стиль педагога	Попередній зріз: до опрацювання спецкурсу (кількість студентів, у %)	Підсумковий зріз: після опрацювання спецкурсу (кількість студентів, у %)
Демократичний	53	87
Авторитарний	42	5
Ліберальний	5	8

Як видно з таблиці 2.88, після опанування студентами спецкурсу відбуваються разючі зміни в їхньому стилі педагогічного спілкування. На 34% зростає кількість тих студентів, які віддають перевагу демократичному стилю, що передбачає діалогічне, психологічно рівноправне спілкування з учнем, ставлення з повагою до його особистості, дружні стосунки та співпрацю. Натомість кількість тих студентів, хто має схильність до авторитарного стилю у спілкуванні з учнем, зменшилася на 37%. Після опрацювання відповідного спецкурсу ці студенти відмовилися у спілкуванні з учнем від авторитарного, тобто монологічного (суб'єкт-об'єктного), стилю педагогічної взаємодії, що передбачає підпорядкування учня своєму впливу, примус у навчанні, наказові форми спілкування тощо.

Тим часом стиль спілкування – не тільки відповідне ставлення до дитини (входить до складу мотиваційного компонента комунікативної культури): до її почуттів, співпраці з нею, врахування потреб дітей. Разом з тим це і система операційних прийомів, які застосовує педагог у навчанні дітей і міжособистісній взаємодії. Відтак, для отримання більш повної інформації про стиль спілкування студентів п'ятого курсу (38 осіб), котрі вже мали педагогічну практику, а дехто навіть працював учителем, здійснено діагностичне їх обстеження **до і після** опрацювання спецкурсу для з'ясування тих форм активності, яким вони віддають перевагу в навчанні дітей (див. табл. 2.89).

Таблиця 2.89

Форми активності учнів, що їм вчитель віддає перевагу

Форми активності учнів	Попередній зріз: до опрацювання спецкурсу (кількість студентів, у %)	Підсумковий зріз: після опрацювання спецкурсу (кількість студентів, у %)
Рецептивна	2,6	10,5
Репродуктивна	65,8	23,7
Продуктивна	31,6	65,8

Як бачимо з таблиці 2.89, після опрацювання спецкурсу кількість тих студентів, хто віддає перевагу репродуктивним діям учнів (відтворення почутої інформації, діяння за зразком), зменшилося майже втричі, відповідно кількість тих студентів, які обстоюють продуктивні дії учнів, тобто самостійне і творче діяння з опорою на зразок, – зросла більш як удвічі.

Знання про себе, отримані студентами в результаті опрацювання спецкурсу й участі у проведенні психодіагностичних процедур, мають стати підґрунтям для їхнього особистісного та фахового самовдосконалення.

У підсумку опрацювання згаданого спецкурсу досліджувані п'ятикурсники мали самостійно розробити комунікативну рольову гру, що стала творчим звітом про сформованість у них здатності здійснювати розвиток та корекцію змістових компонентів комунікативної культури особистості. Завершальна контрольна діагностика показала ті зміни, які відбулися в особистісному і комунікативному розвитку студентів у результаті спеціально організованого процесу навчання і водночас вивчення комунікативної культури як структурного компонента їх готовності до педагогіч-

ної діяльності. Адже, за С. Л. Рубінштейном, вивчаючи когось, ми в той же час його навчаємо.

Порівняння результатів дослідження **до** ознайомлення студентів зі спецкурсом з розвитку культури спілкування і **після** його опрацювання показало, що існують статистично значущі відмінності середніх величин таких показників (з десяти, виділених нами) їх комунікативних і педагогічних проявів (Рівень значущості: 0,05):

- 1) комунікативної культури;
- 2) мотиваційного компонента;
- 3) пізнавального компонента;
- 4) операційного (поведінкового) компонента;
- 5) вольового компонента;
- 6) загальної готовності до педагогічної діяльності;
- 7) педагогічних здібностей;
- 8) моральних уявлень.

Стосовно показників *соціальної адаптованості* і *потягу до педагогічної діяльності* такі відмінності не зафіксовано.

Таким чином, створення у межах навчально-виховного процесу спеціальних умов (опрацювання спецкурсу) для розвитку у студентів комунікативної культури дало змогу досягти якісних змін у сформованості її основних компонентів, а також розвинути певною мірою моральні уявлення завдяки наданню особливої уваги механізму рефлексії та емпатії, тренуванню гнучкості у вибудовуванні взаємин з однокурсниками і викладачами.

Крім того, дістали подальший розвиток педагогічні здібності студентів. Так само зазнала якісних змін їхня готовність до педагогічної діяльності, структурним компонентом і засобом здійснення якої виступає комунікативна культура її суб'єкта.

Тим часом такий важливий для успішності міжособистісної взаємодії чинник, як соціальна адаптація, не дістав належного розвитку в результаті формувального експерименту. Віднайдення ефективних шляхів оптимізації її розвитку потребує особливих зусиль дослідників і практичних психологів. Симптоматичною і для науковців, і для практиків є та обставина, що навчально-виховний процес не зумовлює позитивних змін у потягу студентів до педагогічної діяльності.

Узагальнюючі висновки до підрозділу 2.10

1. Готовність до педагогічної діяльності, як показало дослідження, – складне утворення, що передбачає високий рівень розвитку мотиваційної, розумової, емоційно-вольової і, особливо, комунікативної сфер особистості студента: адже педагогічна діяльність здійснюється у формі педагогічного спілкування, засобом (інструментом) реалізації якої є комунікативна культура. Мотиваційний компонент є ключовим у змістовій структурі не тільки комунікативної культури – він займає визначальну позицію у складі психологічної готовності до педагогічної діяльності. Його сформованість свідчить про позитивне ставлення до педагогічної (і комунікативної) діяльності, про наявність у студента пізнавального інтересу,

потреби в інтелектуальній і комунікативній активності, набутті нових умінь і якостей. Мотиваційна готовність включає і соціальні мотиви: потребу зайняти нову соціальну позицію – позицію педагога, займатися суспільно значущою діяльністю. Ці мотиви визначають внутрішню позицію студента на ґрунті сформованих особистісно-мотиваційних утворень.

2. Попри сказане, результати емпіричного дослідження свідчать про те, що такі мотиваційні утворення, як стосунки з однокурсниками, викладачами (що являють собою ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу), самооцінка своїх педагогічних знань і вмінь (ставлення до самого себе), а також соціальна адаптація не визначають розвиток комунікативної культури як структурного компонента готовності до педагогічної діяльності. Зафіксовано лише тенденцію до статистично значущого зв'язку комунікативної культури з наміром працювати вчителем. Крім того, має місце регресивний вплив на розвиток комунікативної культури такої характеристики мотиваційної сфери особистості, як спрямованість на своє «Я» – вона також блокує розвиток готовності студента до педагогічної діяльності.

Як показує спостереження, несформованість цих утворень веде до появи «руйнівних» емоцій, негативного переживання меншовартості, роздратованості, до заниженої самооцінки, нівелювання почуття самоцінності. У підсумку це призводить до недостатньої сформованості внутрішньої позиції щодо готовності до педагогічної діяльності. Як наслідок, студент починає перейматися другорядними мотивами і стає внутрішньо неспроможним прийняти на себе обов'язки педагога.

3. У *першокурсників* розвиток комунікативної культури визначає найбільшою мірою її мотиваційний компонент, а у *п'ятикурсників* – *поведінковий (операційний)*. Це є природним, оскільки студенти п'ятого курсу перебувають на порозі переходу до систематичної діяльності і мають якомога сильніше розвинути свої операційні здібності і через них – саму культуру педагогічного спілкування. Разом з тим сповільнення розвитку мотиваційного компонента, що є стержневим, у студентів 5-го курсу зумовлює потребу у посиленому розвитку особистісної мотивації, особливо у поглибленні її комунікативного змісту і моральної спрямованості. Адже без позитивної мотивації ефективність діяльності вкрай низька.

4. Як свідчать емпіричні дані, найтісніший статистично значущий зв'язок загальна готовність до педагогічної діяльності має з педагогічними здібностями, наміром працювати вчителем, комунікативною культурою (зокрема, її мотиваційним компонентом) – у *першокурсників*, а у *п'ятикурсників* – так само, але зв'язок між мотиваційним компонентом послаблюється, а щодо вольового її компонента, то йдеться лише про тенденцію до такого взаємозв'язку. Крім того, якщо у *першокурсників* готовність до педагогічної діяльності пов'язана позитивним статистично значущим зв'язком з самоконтролем, самопрезентацією, вмінням вести розмову (спір), вмінням сприймати і розуміти іншу людину, то у *п'ятикурсників* щодо цих операційних і вольових чинників можна говорити лише про тенденцію до такого взаємозв'язку.

5. Кореляційний аналіз свідчить про відсутність статистично значущого зв'язку між готовністю до педагогічної діяльності і професійними якостями, а також про відсутність залежності між цими якостями і комунікативною культурою. Це, безумовно, є свідченням недостатньої сформованості мотиваційно-ціннісного підґрунтя розвитку фахових якостей у процесі педагогічної діяльності майбутніх учителів. Тим часом таке підґрунтя формується в діяльності, але саме педагогічної практики нерідко бракує студентам педагогічних закладів. Відтак, забезпечення мотиваційних засад розвитку професійно важливих якостей має стати важливою ланкою розвивально-корекційної діяльності психолога.

6. Деструктивний вплив на розвиток особистості студента, становлення його готовності до педагогічної діяльності справляє наявність протиріччя між об'єктивною потребою у педагогічному спілкуванні і глибокою невпевненістю у собі як характеристикою його вольової сфери. Дослідження показало, що можна говорити лише про існування тенденції до взаємозв'язку між впевненістю у собі та готовністю до педагогічної діяльності і її структурним компонентом – комунікативною культурою. Крім того, у період навчання студентів від 1-го до 5-го курсу, як показало емпіричне дослідження, залежність між комунікативною культурою та її складовою – впевненістю в собі від позитивної статистично значущої «еволюціонувала» у напрямку відсутності статистично значущого зв'язку між ними у студентів 5-го курсу. Це так само стосується зв'язку між комунікативною культурою і вольовими якостями. Тим часом здатність до самоорганізації, самовладання – особливо впевненість у собі – надзвичайно важливі вольові якості педагога, оскільки вчитель має бути переконливим при трансляції досвіду і знань дітям. Аби виробити у дітей здатність до контролю і регулювання своєї поведінки у процесі взаємодії сам педагог повинен бути спроможним до організації своєї комунікативної діяльності, мати (відповідно до мети) добре розвинені якості вольової сфери. Розвиток цих якостей дасть змогу студентам успішно впоратися з психофізіологічним навантаженням у період адаптації до шкільних умов як педагогів.

7. Результати емпіричного дослідження зумовили завдання формувального етапу нашого дослідження. Організація експериментального навчання була підпорядкована розвитку комунікативної культури (її складових) як структурного компонента готовності до педагогічної діяльності і корекції стилю педагогічного спілкування, виробленню прогресивної комунікативної стратегії міжособистісної взаємодії. У результаті корекції стилю педагогічного спілкування відбулася зміна поглядів студентів на навчання і виховання школярів. Після участі у відтворювальному експерименті студенти почали віддавати перевагу діалогічному стилю, що забезпечує психологічно рівноправну взаємодію і є найбільш сприятливою формою ставлення до того, кого навчають, зумовлюючи найбільшу його сприйнятливості до міжособистісних впливів.

Зазнали якісних змін комунікативна культура та її основні компоненти, моральні уявлення студентів, їхні педагогічні здібності і, зрештою, загальна готовність до педагогічної діяльності. Водночас потребують корекції

і подальшого розвитку соціальна адаптованість і потяг до педагогічної діяльності, що вимагає сформованості відповідних мотиваційно-ціннісних утворень особистості. Поради щодо розвитку і корекції комунікативних і педагогічних проявів, які не дістали належного розвитку у студентів, подано в методичних рекомендаціях.

2.11. Дослідження особливостей психомоторної готовності студентів

У дослідженнях, які мали за мету встановити особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності за показниками деяких чинників психомоторики взяли участь 123 студенти двох київських вищих навчальних педагогічних закладів: Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (факультет фізичного виховання) та Київського Національного університету ім. Т. Г. Шевченко (факультети кібернетики, інформатики). В узагальненому вигляді досліджувані вибірки представлені в таблиці 2.90.

Таблиця 2.90.

Основні характеристики досліджуваних.

Вищий навч.заклад	Спеціалізація	Курс	Жінки (n)	Чоловіки (n)	Разом (n)
1. НПУ ім. М.П. Драгоманова	фізичне виховання	1	11	13	24
		3	-	23	23
		5	2	10	12
Загальна кількість			13	46	59
2. КНУ ім. Т.Г.Шевченко	Кібернетика інформатика	1	3	32	35
		3	4	13	17
		5	2	10	12
Загальна кількість			9	55	64
Загальна вибірка			22	101	123

В експерименті було використано блок психодіагностичних методик, застосування яких уможливило виявити різноплановий емпіричний матеріал стосовно:

1. Власне характеристик деяких факторів психомоторики (теппінг, м'язовий тонус, показники графічних рухів), що, згідно з даними наукової літератури, є професійно важливими якостями будь-якої фахової діяльності, педагогічної, зокрема.

2. На основі цих характеристик (теппінг, графічні рухи тощо) визначалась низка як відносно «прямих»: нейродинамічні характеристики (сила нервової системи, співвідношення процесів збудження, гальмування, лабільність, рухомість, врівноваженість нервових процесів, витривалість чи виконання локальних мікрорухів); інтра-екстратенсивні реакції, функціональні можливості, асиметрія півкуль головного мозку, так і опосередковані показники, такі як загальний психічний темп як показник рівня за-

гальної активності та загальної емоційності людини; ступінь ригідності, мобільності (відповідних опитувальних).

3. Виконання методик теплінг-тест, Лінеограми (графічні рухи) лівою та правою рукою дозволило контестувати та порівняти ступінь вираженості зазначених вище показників у білатеріальному аспекті.

4. Враховуючи те, що готовність до діяльності згідно з даними наукової літератури розглядається як на індивідному рівні (фізична), на психофізіологічному (як мобілізаційному або, інакше, ситуативний стан готовності), а також на особистісному (атрибутивні риси готовності особистості) взагалі до дії – дієздатність, до блоку психодіагностичних методик були включені й такі, що виявляють передусім характеристики регуляторної активності: деякі показники вольової та емоційно-мотиваційної сфери (опитувальники О. Кроніка) – індекс життєвого задоволення, психологічний вік; сенсожиттєві орієнтири (С. Леоньєва). До експериментальної бази всього введено 190 показників, 57 з яких (інтегровані) деталізовано аналізувалися.

2.12. Дослідження конфліктної компетентності студентів

Конфліктна компетентність розуміється як здатність і готовність особистості до конструктивного регулювання конфліктів та саморегуляції у конфліктах і входить до адаптаційного компонента психофізіологічної готовності (здатності швидко та ефективно адаптуватись до змінних умов та вимог професійної діяльності). Вона є важливою характеристикою майбутніх педагогів.

Сам термін «**конфліктна компетентність**» вперше згадується Л. А. Петровською в контексті загальної комунікативної готовності і трактується як складне інтегральне утворення, основними складовими якого є компетентність суб'єкта у власному «Я», компетентність у психологічному потенціалі інших учасників конфлікту; ситуативна компетентність; знання про конфлікт; суб'єктна позиція учасника конфлікту [170].

Зважаючи, що конфліктна компетентність є однією з найважливіших загальних характеристик професіоналізму і належить до адаптаційного компоненту психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності, ми розглядаємо її як когнітивно-регуляторну підсистему професійно значущої сторони особистості, що включає відповідні спеціальні знання й уміння. Фактично конфліктна компетентність – це здатність конкретної особистості в ситуації реального конфлікту спрямовувати свою діяльність на мінімізацію можливих деструктивних наслідків. Підтримуючи думку Л. А. Петровської, вважаємо що конфліктна компетентність є невід'ємною складовою частиною загальної комунікативної компетентності, що обов'язково включає обізнаність про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті й уміння адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації.

Відповідно до психологічного підходу конфліктну компетентність можна представити як сукупність таких компонентів: когнітивного, операційного й особистісного [32].

Когнітивний компонент конфліктної компетентності включає в себе знання про конфлікт, його види, типи, функції, учасників конфлікту, умови перебігу конфліктів, образи конфліктних ситуацій, причини виникнення тощо.

Операційний компонент конфліктної компетентності включає спектр можливих поведінкових реакцій у конфлікті. Фактично йдеться про навички взаємодії суб'єктів конфлікту.

До *особистісного компоненту конфліктної компетентності* ми відносимо уявлення суб'єкта конфлікту про себе (мотиви, цілі, емоції тощо), тобто, «Я»-компетентність, про протилежну сторону (мотиви, цілі, емоції тощо), або про психологічний потенціал інших учасників конфлікту, здатність учасників конфлікту до емпатії, рефлексивності тощо.

Отже, конфліктну компетентність студентів педагогічних ВНЗ ми розглядаємо як інтегральне утворення, найважливішою серед складових якого бачимо суб'єктну позицію студентів у конфлікті, що базується на їхній емпатійно-рефлексивній культурі та культурі саморегуляції.

Дослідження конфліктної компетентності студентів – майбутніх педагогів, нами проводились у Ніжинському державному університеті ім. Миколи Гоголя. Для цього була підготовлена програма дослідження конфліктної компетентності студентів педагогічних ВНЗ як складової їх психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності (теоретико-методологічна та організаційна підготовка до дослідження).

До блоку методик дослідження конфліктної компетентності включили:

Методику визначення основних стратегій поведінки в конфлікті Томаса-Кілмена, адаптовану Н. Гришиною (операційний компонент) [82].

Методика дослідження стилю поведінки в конфлікті дає можливість виявити п'ять основних типів поведінки особистості в конфліктній ситуації:

- відхід від конфлікту;
- поступливість;
- боротьба;
- компроміс;
- співпраця.

Методику діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів – знання, вміння, здібності (когнітивний, операційний, особистісний компонент) [121].

Методика діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів дає можливість визначити рівень готовності студентів різних курсів та факультетів педагогічного ВНЗ до ведення переговорів і розв'язання конфліктів за такими складовими:

- знання;
- уміння;
- здібності.

Окрім того, за допомогою методики визначається також загальний рівень такої готовності. За результатами обстеження доцільними є:

- а) розробка індивідуальних програм розвитку необхідних якостей;
- б) упровадження системи тренінгових занять, необхідних для розвитку конфліктної компетентності (знання про конфлікти, про засоби та прийоми конструктивного розв'язання конфліктів тощо).

Методику визначення розвинутості емпатійних тенденцій (особистісний компонент) [185].

Методика уможливорює дослідження емпатії майбутніх педагогів як афективно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого в цілому. Розвинута в майбутнього педагога емпатія – ключовий чинник успішності діяльності, це професійно важлива якість педагога, бо як зазначав В. Сухомлинський, «вчителю потрібно починати з елементарного, але разом з тим з найскладнішого – з формування здібності відчувати душевний стан іншої людини, вміння ставити себе на місце іншої в найрізноманітніших ситуаціях».

За результатами обстеження доцільне психологічне консультування тих студентів, у яких виявлені найвищі прояви за шкалою емпатійних тенденцій.

Методику визначення рівня агресивності Асінгера (особистісний компонент) [185].

Тест Асінгера дозволяє визначити, чи достатньо майбутні педагоги коректні у взаємостосунках з колегами, одногрупниками та оточуючими взагалі, і чи легко спілкуватися з ними.

За результатами тесту можна також консультувати тих студентів, що мають вищий від середнього рівень агресивності.

Методику дослідження особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера, адаптовану Ю. Ханіним (особистісний компонент) [185].

Методика дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан. Вимірювання тривожності студентів є особливо важливим, оскільки вона зумовлює їхню поведінку. Сама процедура оцінювання власної тривожності є важливою складовою самовиховання й самоконтролю.

Як бачимо, кожна із зазначених методик дає можливість вирішити низку завдань у діагностиці конфліктної компетентності студентів педагогічних ВНЗ.

З огляду на те, що знання можуть носити характер зовнішньої інформації без їх співвіднесення з особистісним досвідом, ми проводили дослідження серед студентів 2-го курсу (жодної педагогічної практики) і серед студентів 5-го курсу (2 педпрактики). Для порівняння взяли студентів фізико-математичного та філологічного факультетів. Тобто, у дослідженні взяли участь більше 60 студентів 2-го та 5-го курсів факультету іноземних мов та фізико-математичного факультету. Після обробки первинних даних залишилось 39 правильно заповнених комплектів тестових методик. Таким чином, можна говорити про 39 респондентів – учасни-

ків дослідження конфліктної компетентності, а саме про 27 дівчат та 12 хлопців, віком від 17 до 22 років.

Після статистичної обробки отриманих результатів дослідження, проведеної за програмою SPSS 13,0, був зроблений аналіз.

За методикою визначення основних стратегій поведінки в конфлікті Томаса-Кілмена визначено, що провідною стратегією такої поведінки у конфлікті, як схильність до боротьби, мають 7 осіб (17,95%). Стратегія співробітництва властива 31 досліджуваним (79,49%), стратегія компромісу – 23 досліджуваним (58,97%), стратегія відходу від конфлікту – 12 студентам (30,77%).

За методикою діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів (знання, вміння, здібності) було визначено, що рівень знань про конфлікти від вище за середній до високого мають 22 студенти (56,41%). За шкалою вмінь методики діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів високий рівень мають 20 студентів (51,28%) і здатними до розв'язання конфліктів є 25 студентів (64,1%).

За методикою дослідження особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера було визначено таке: у 7 досліджуваних – низький рівень ситуативної тривожності (17,95%), у 17 досліджуваних – середній рівень (43,6%), а у 15 досліджуваних – високий рівень ситуативної тривожності (38,45%). Особистісна тривожність проявилась наступним чином: низький рівень виявлено у 2 досліджуваних (5,13%), середній – у 19 студентів (48,72%) і високий – у 18 (46,15%).

За методикою визначення рівня агресивності Асінгера, у 9 досліджуваних виявлений низький рівень агресивності (23,08%), у 28 досліджуваних – середній рівень агресивності (71,8%), і високий рівень властивий 2 особам (5,12%).

За методикою визначення розвинутої емпатійних тенденцій, низький рівень емпатійності має одна особа (2,56%), нормальний рівень – 35 осіб (89,74%) і високий рівень емпатійності притаманний лише 3 студентам (7,7%).

Було визначено, що статистично значущих ґендерних розбіжностей за показниками методик дослідження немає. Але варто зазначити, що існують деякі розбіжності в показниках рівня агресивності за методикою Асінгера: у дівчат (середній показник – 37,85) ці показники нижчі, ніж у хлопців (середній показник – 39,58). Є незначні відмінності в показниках ситуативної та особистісної тривожності й рівня розвинутої емпатійних тенденцій (у дівчат середній показник СТ – 41,3, ОТ – 46,22; у хлопців СТ – 42,67, ОТ – 43,50; середній показник емпатії вищий у дівчат нашої вибірки – 50,67 порівняно 48,08 у хлопців). Тобто у дівчат ситуативна тривожність нижча, а у хлопців нижча особистісна тривожність і розвиток емпатійних тенденцій вищий у дівчат. За середніми показниками за методикою дослідження стратегій поведінки у конфлікті (Томаса-Кілмана) та методикою діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів (знання, вміння, здібності) значущих відмінностей у дівчат та хлопців не відмічено.

Отже, статистично значущих відмінностей за ґендерною ознакою не виявлено, але підтверджуються загальновідомі ґендерні особливості: дівчата поступливіші, менш агресивні і більш схильні до емоційних проявів.

Був проведений порівняльний аналіз показників за методиками нашого дослідження студентів 2-го та 5-го курсів (табл. 2.91.).

Таблиця 2.91.

Порівняльна характеристика стратегій поведінки у конфлікті студентів 2-го та 5-го курсів

	2 курс	5 курс	p
Боротьба	0,557	0,699	
Співробітництво	0,299	0,450	
Компроміс	0,397	0,520	0,02
Відхід від конфлікту	0,333	0,479	0,001
Поступливість	0,410	0,608	

Як видно з таблиці, значущі відмінності виявлені між 2-м та 5-м курсом за показниками переважної стратегії поведінки у конфлікті – компроміс та відхід від конфлікту, причому на 2-му курсі студенти більш схильні до компромісів, ніж студенти 5-го курсу. А схильність до уникнення конфлікту більша у студентів 5-го курсу, тобто цей показник сформованіший саме у студентів останнього курсу.

Порівняння інших показників дають змогу зробити висновок про те, що відмінності несуттєві. Тобто, зважаючи на цю особливість, можна говорити, що, починаючи з молодших курсів потрібно вводити корекційно-розвивальні заходи з метою розвитку схильності студентів до ефективних стратегій поведінки у конфліктах.

У таблиці 2.92 наведені результати дослідження готовності до переговорів і розв'язання конфліктів.

Таблиця 2.92.

Порівняльна характеристика готовності до переговорів і розв'язання конфліктів студентів 2-го та 5-го курсів педагогічного університету

	2 курс	5 курс	p
Знання про конфлікт	0,265	0,511	-
Уміння розв'язувати конфлікт	0,274	0,508	-
Здатність до розв'язання конфлікту	0,232	0,329	-

Як видно з табл. 2.92, суттєвих відмінностей компонентів готовності до переговорів та розв'язання конфліктів у студентів 2-го і 5-го курсів не виявлено, що вказує на те, що ці компоненти потрібно розвивати.

У таблиці 2.93 наведені результати дослідження особистісної та ситуативної тривожності у студентів 2-го та 5-го курсів.

Таблиця 2.93.

Порівняльна характеристика особистісної та ситуативної тривожності студентів 2-го та 5-го курсів педагогічного університету

	2 курс	5 курс	p
Особистісна тривожність	1,909	1,857	-
Ситуативна тривожність	2,408	1,853	-

Наведені у таблиці дані свідчать, що суттєвих відмінностей немає, але, порівнявши середні показники, можна дійти висновку, що і особистісна, і ситуативна тривожність незначно, проте вища у студентів 5-го курсу. Це свідчить, що студенти потребують психокорекції проявів тривожності протягом навчання у ВНЗ.

За показниками агресивних проявів та рівня емпатичних тенденцій студентів виразних відмінностей між другокурсниками та студентами 5-го курсу не виявлено. і якщо агресивні прояви незначні, то рівень емпатичних тенденцій у всіх студентів невисокий і вимагає додаткового дослідження і, можливо, розвитку.

За методиками нашого дослідження проводився також і порівняльний аналіз показників між студентами фізико-математичного факультету та факультету іноземних мов.

Суттєві відмінності були виявлені за показниками методики Томаса-Кілмана (стратегія компромісу більш притаманна студентам факультету іноземних мов ($p=0,01$), а уникнення конфлікту більш притаманне, навпаки, студентам фізико-математичного факультету ($p=0,01$)).

Показники за шкалою прояву емпатичних тенденцій значно вищі у студентів факультету іноземних мов ($p=0,05$).

У таблиці 2.94 наведені кореляційні зв'язки між показниками застосовуваних у дослідженні методик.

Таблиця 2.94.

Кореляційні зв'язки між показниками методик дослідження конфліктної компетентності студентів педагогічного університету

	Готовність до розв'язання конфліктів (уміння)	Готовність до розв'язання конфліктів (здатність)	Рівень розвитку емпатичних тенденцій	Особистісна тривожність
Стратегія співпраці	0,383* 0,016	0,356* 0,026	0,438** 0,005	-
Компроміс	0,359* 0,025	-	-	-
Поступливість	-0,390* 0,014	-	-	-
Готовність до розв'язання конфліктів (знання)	0,634** 0,000	0,404* 0,011	-	-
Готовність до розв'язання конфліктів (уміння)	-	0,651** 0,000	-	-
Ситуативна тривожність	-	-	-	0,540** 0,000

Як видно з таблиці 2.94, показники стратегії співпраці у конфлікті пов'язані з знаннями конфліктів і спроможністю до розв'язання конфліктів, а також з емпатією. Показник стратегії компромісу у конфлікті залежить від рівня знань про конфлікти. Знання про конфлікти взаємопов'язані з уміннями та навичками розв'язання конфліктів, а ситуативна тривожність має зв'язок з особистісною тривожністю. Тобто, чим вищий один показник, тим вищий інший.

А от показник стратегії поступливості у конфлікті має негативну кореляцію з показником знань про конфлікти, а саме: чим більше знань про конфлікт, тим менше притаманна суб'єкту стратегія поступливості у конфлікті. Тобто, всебічні знання про конфлікт дають можливість застосовувати ефективніші стратегії їх розв'язання, такі як співпраця та компроміс.

Висновок до підрозділу 2.12

Отже, як свідчать результати дослідження, у студентів педагогічного університету конфліктна компетентність має досить невисокий рівень, як для майбутніх педагогів. Наше припущення, що у процесі навчання рівень конфліктної компетентності має підвищуватися з кожним курсом не виправдалося. За результатами дослідження визначено, що упродовж навчання цей рівень майже не зазнав змін.

Розділ 3. Оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

3.1. *Методика визначення індивідуального рівня психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності*

Отримані під час емпіричних досліджень відсоткові розподіли студентів на групи з різним рівнем психофізіологічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності за окремими показниками та компонентами, звичайно створюють тільки загальну картину досліджуваного явища і надають можливість визначити тільки загальні напрямки роботи щодо оптимізації такої готовності. Не менш вагомим зусиллям мають спрямовуватися також і на індивідуальну роботу зі студентами. Саме для цього нами була розроблена «Методика визначення індивідуального рівня психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності», яка дає можливість не тільки визначити індивідуальний інтегральний показник цього рівня, але й, що дуже важливо, індивідуалізовано визначити основні проблемні компоненти, які цей рівень складають, і на які має бути спрямована індивідуальна робота зі студентами.

Дана методика побудована на врахуванні кількісних значень використаних в нашому дослідженні показників різних компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності (крім когнітивної готовності). Звичайно, що кожен із цих показників дає різний внесок до інтегрального показника, який цю готовність характеризує. Величина такого внеску визначалася теоретико-емпіричним шляхом, зважаючи на відсутність можливості точного кількісного виміру зовнішнього для методики критерію – ступеню психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. Саме тому отримані за методикою результати не можуть бути використані лише як єдині показники при прийнятті рішень щодо професійної придатності певного студента, при профвідборі. Вони, у першу чергу, мають інформаційний характер при прийнятті рішення про необхідність оптимізації психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності певного студента і визначення для цього найбільш придатних заходів.

Запропонований діагностичний набір не претендує на вичерпність і може модифікуватися залежно від специфічних умов і завдань досліджень.

Виходячи з того, що кожен із використаних показників, залежно від його значення, може розцінюватись як позитивний, індиферентний чи негативний щодо характеристики психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності, нами була опрацьована проста і придатна для практичної оптимізаційної роботи зі студентами система їхньої ідентифікації (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Кількісна інтерпретація показників різних компонентів
психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності**

№	Показник	Інтерпретація показника			
		-2	-1	+1	+2
1	Самооцінка працездатності впродовж дня	–	–	не змінюється	поліпшується
2	Самооцінка працездатності впродовж тижня	–	–	не змінюється	поліпшується
3	Самооцінка здоров'я	дуже погане	погане	добре	дуже добре
4	Кількість ознак втоми	≤ 6	3 – 5	1	0
5	Стосунки з однокурсниками	погані та дуже погані	посередні	добрі	дуже добрі
6	Стосунки з викладачами	погані та дуже погані	посередні	добрі	дуже добрі
7	Зацікавленість у навчанні	низька	посередня	висока	дуже висока
8	Намір працювати вчителем (викладачем)	«не буду»	«скоріш не буду»	«напевно буду»	«буду»
9	Знання про умови і особливості роботи вчителя	«нічого»	«мало»	«багато»	«майже все»
10	Самооцінка педагогічних знань та вмінь	дуже низькі	низькі	добрі	дуже добрі
11	Самооцінка вольових якостей	дуже низькі	низькі	високі	дуже високі
12	Обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень	0 годин	0,5 – 1,5 години	3 – 6 годин	≤ 7 годин
13	Частота паління	≤ 1 пачки	5 – 15 сигар.	не палить	–
14	Частота вживання алкогольних напоїв	раз в 1 – 2 дні	1 – 2 рази на тиждень	не вживає	–
15	Навчальна самоефективність	≥ 19 балів	20 – 25 балів	30 – 35 балів	36 – 40 балів
16	Рівень соціальної фрустрованості	≥ 3.0 бали	2,5 – 2,95 бала	1,5 – 1,95 бала	1 – 1,45 бала
17	Особистісна тривожність	≤ 60 балів	50 – 59 балів	41 – 45 балів	31 – 40 балів

Отже, індивідуальний *рівень психофізіологічної готовності* (РПГ) студентів до педагогічної діяльності визначається шляхом сумування кількісних значень всіх вказаних у таблиці показників (якщо значення якогось показника знаходиться по за межами значень, що наводяться у таблиці, то він у розрахунок не включається). Перші 14 показників отримуються на основі розробленої нами анкети. Показники №№ 15 – 17 – за допомогою шкали самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко, методики самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна (див. додатки).

Мінімальне значення, яке може набувати РПГ студента до педагогічної діяльності, становить -30 балів, максимальне – +32 балів і інтерпретується: 19 – 32 балів – високий РПГ; 7 – 18 балів – вищий за середній; -6 – 6 балів – середній; -7 – -18 балів – нижчий за середній; -19 – -30 балів – низький.

Дані щодо РПГ 696 досліджуваних (без студентів факультету кібернетики, оскільки у їхній професійній підготовці зроблено значно менший акцент саме на майбутню педагогічну діяльність, і вони мають значно нижчий за інші спеціалізації намір працювати вчителем) наведено в табл. 3.2.

Виявилось, що РПГ достовірно тісно корелює з навчальною успішністю студентів: $r = 0,26$ ($p \leq 0,000$).

Таблиця 3.2.

Рівень психофізіологічної готовності студентів (n = 696)

РПГ	Низький	Нижчий за середній	Середній	Вищий за середній	Високий	M	σ
Кількість студентів	–	3%	43%	50%	4%	6,7	4,5

Проведення досліджень із використанням запропонованої анкети та вищезазначених психодіагностичних методик дозволяє досить швидко визначити для кожного студента рівень його психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. На цій основі студентів можна приблизно розподілити за групами, яким більшою чи меншою мірою може бути рекомендовано оптимізувати складові психофізіологічної готовності. При цьому треба мати на увазі, що студенти, які мають достатньо високий РПГ, але разом з тим один чи більше показників з інтерпретацією «-1» чи «-2», теж можуть потребувати індивідуальної оптимізації, оскільки вони можуть «перекреслити» високий рівень готовності за іншими показниками. Наприклад, при відсутності наміру працювати вчителем сенс високого рівня інших показників просто втрачається.

Для реєстрації та наочного представлення значущості показників різних компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності, можна користуватися спеціальним бланком (табл. 3.3.), який зручно застосовувати у практичній роботі.

Таблиця 3.3.

Зразок бланка для реєстрації адаптаційної значущості діагностичних показників студентів

Курс - _____		Працездатність (день)	Працездатність (тиждень)	Самооцінка здоров'я	Кількість ознак втоми	Стосунки з однокурсниками	Стосунки з викладачами	Зацікавленість у навчанні	Намір працювати вчителем	Знання про роботу вчителя	Самооц. пед. знань та вмінь	Самооцінка вольових якостей	Обсяг занять фізичн. культур.	Частота паління	Вживання алкоголю. напоїв	Навчальна самоефективність	Рівень соціальної фрустрован.	Особистісна тривожність	РАМ
Ф-тет - _____																			
Група - _____																			
Дата «_» _____ 200																			
№	Прізви., ім'я	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	Бондар К.	-	+1	-1	-1	-1	-	-	-1	-	-1	-1	-	-	-1	-	-	-1	-7
2	Вовк С.	+1	+2	+1	+1	-	-	+1	-1	+1	+1	+1	+1	-	-1	+1	-1	-1	7
3	Гіркий Н.	+1	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+1	+1	+2	+2	+2	+1	30
4	Данилець І.	-	-	-1	-1	-1	+1	+2	+1	+2	-1	-1	+1	-	-	+1	-1	+1	3

Використання такого бланка уможливлює швидке підрахування для кожного студента чисельне вираження індивідуального рівня РПГ до педагогічної діяльності та побачити наявність та кількість позитивних і негативних показників різних компонентів психофізіологічної готовності. На цій основі вже визначаються ключові заходи щодо індивідуальної оптимізації такої готовності для кожного студента.

Серед інших показників, як додаткові, доцільно також ураховувати при оптимізації (крім указаних у табл. 3.3.), можна назвати: час, який студентом витрачається на підготовку до занять та позанавчальні справи; ознаки втоми, що виникають у нього під час навчання; самооцінку власного навантаження; навчальну успішність; його матеріальне стан; прояв різних компонентів його соціальної фрустрованості та навчальної самоефективності. Зазначені показники містяться в заповнених бланках анкет і психодіагностичних методиках.

3.2. Загальні та індивідуальні практичні заходи оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

Заходи оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності можна розподілити на загальні (тобто ті, що в цілому сприяють підвищенню такої готовності всіх студентів) та індивідуальні (застосування яких доцільне при виявленні у певного студента окремих негативних показників різних компонентів психофізіологічної готовності). Рекомендації щодо застосування подібних заходів засновуються на результатах, проведених нами емпіричних досліджень.

Основна відповідальність за проведення заходів, спрямованих на **загальну оптимізацію** психофізіологічної готовності студентів, покладається на керівництво ВНЗ. Безпосередніми виконавцями таких заходів можуть бути деканати, певні кафедри й окремі викладачі, вузівські спілки студентів, медична частина тощо.

Виходячи з того, що у досліджуваних нами студентів педагогічних спеціальностей ($n = 696$) на достовірному рівні ($p \leq 0,01 - 0,001$) з їхньою навчальною успішністю пов'язані такі показники, як зацікавленість у навчанні, самооцінка власних педагогічних знань і вмінь, самооцінка вольових якостей, (позитивна кореляція), частота паління і вживання алкоголю (негативна), можна визначити такі основні напрями (завдання) роботи:

- підвищення мотивації студентів до навчання;
- постійне удосконалення навчального процесу щодо підвищення рівня їхніх педагогічних знань і вмінь;
- розвиток вольових якостей студентів;
- боротьба з палінням і вживанням алкогольних напоїв.

Зокрема, підвищення мотивації студентів до навчання може забезпечуватися додатковою до існуючої системи матеріальними, моральними та професійними заохоченнями – ректорськими преміями, стипендіями, подяками; проведенням різноманітних професійних конкурсів, ранжувань; закордонними стажуваннями; пошуком для студентів роботи у престижних навчальних закладах тощо.

Розвитку вольових якостей студентів може сприяти проведення розроблених для цього тренінгів, популяризація та поширення спеціально дібраної літератури, інформування щодо застосування різних груп методів психічної саморегуляції тощо.

У боротьбі з палінням студентів, на нашу думку, насамперед необхідно приділяти увагу не репресивним заходам, спрямованим на заборону паління в приміщеннях і на території ВНЗ, а роз'яснювальній роботі. Вона передусім повинна бути спрямована на усвідомлення молоддю реальної небезпеки їхньому життю, незручностей, яких паління завдає в житті, шляхів і можливостей індивідуального подолання цієї звички. Приблизно у тому ж напрямку має проводитися робота з профілактики вживання студентами алкоголю.

Індивідуальна оптимізація психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності має здійснюватись, як вже було сказано, відповідно до виявлених у певного студента окремих негативних показників різних компонентів такої готовності. Головна спрямованість оптимізації полягає у зменшенні впливу на студентів виявлених негативних чинників, зростанню стійкості до цих чинників та в підсиленні чинників, що сприяють підвищенню готовності за певним показником.

Загальні рекомендації щодо індивідуальної оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності

1. Оптимізація фізичної готовності.

Нестійка працездатність упродовж навчального дня і тижня, велика кількість ознак втоми під час навчання, погане здоров'я

- Визначити, якими саме причинами викликані подібні явища: слабким здоров'ям, низьким рівнем фізичної витривалості, невмінням раціонально організувати власний навчальний процес (із урахуванням своїх індивідуальних особливостей), правильно розподілити свої сили, недостатньою мотивацією до навчання тощо.

Можна рекомендувати: розвиток витривалості через заняття бігом, плаванням, спортивними іграми та под.; лікувальна фізична культура; розробка індивідуального режиму навчальної діяльності з певними інтервалами праці й відпочинку залежно від її виду та власних психофізіологічних особливостей тощо.

Підвищена самооцінка загального навантаження (навчання і побут)

- Визначити, які саме об'єктивні та суб'єктивні причини її викликали: витрати значного часу на підготовку до занять, висока інтенсивність

навчального та позанавчального навантаження, слабка здоров'я, недостатня працездатність, невідповідність власних здібностей та уподобань педагогічній діяльності, недостатня мотивація до навчання, погані стосунки з оточуючими, додаткова робота, сімейні турботи (маленька дитина та ін.) тощо;

Можна рекомендувати: раціоналізувати свою діяльність в навчальний та позанавчальний час – більше зосередитись на виконанні першорядних завдань, відмовитись від другорядних чи зменшити обсяги часу і зусиль, що на них витрачаються, спробувати знайти більш ефективні шляхи виконання необхідної роботи; зменшити вплив негативних чинників – підвищити працездатність та зміцнити здоров'я через заняття фізичною культурою, загартовування; проаналізувати та відкоригувати мотивацію до навчання тощо.

2. Оптимізація адаптаційної готовності

Погані стосунки з однокурсниками

- Встановити, які саме причини зумовлюють погані стосунки з однокурсниками: конфлікт з певним студентом чи групою, з чим пов'язані причини цього конфлікту – власна поведінка, розбіжність у поглядах на соціальні проблеми, етичні норми, неписані закони студентського життя, навчальний процес, професійні аспекти інші причини;

Стратегія налагодження стосунків визначається залежно від установлених причин та соціально-психологічних особливостей студента.

Можна рекомендувати: тренінги спілкування, особистого розвитку, певну зміну життєвих і професійних установок та переконань, вимог, що ставляться до оточуючих.

Погані стосунки з викладачами

- Визначити причини: неорганізованість студента, його небажання чи нездатність виконувати вимоги викладачів, порушення ним норм поведінки, упереджене ставлення до цього студента з боку викладача та інші причини;

Стратегія налагодження стосунків з викладачами також визначається залежно від установлених причин.

Недостатня кількість і обсяг занять фізичною культурою та спортом

- Визначити, якими причинами це зумовлено: брак часу, переконаність у неважливості таких занять, негативне ставлення до них з боку однокурсників чи друзів, лінощі чи низька організованість, погане здоров'я тощо;

Можна рекомендувати: бесіди щодо користі занять фізичною культурою для здоров'я та підвищення працездатності; надання порад щодо вибору прийняттого виду спорту, самостійних занять та занять лікувальною фізичною культурою, організації щоденного розпорядку дня тощо.

Паління та вживання алкоголю

- Необхідно визначити, в чому і як саме заважають ці погані звички студенту в житті та навчанні, встановити та роз'яснити йому на конкретних

прикладів наявні і можливі негативні наслідки для здоров'я, професійних здобутків, особистісного становлення тощо.

Подібні роз'яснення можна розглядати як створення головних мотиваційних чинників для індивідуального подолання чи обмеження негативних звичок.

Недостатня навчальна самоефективність

- Визначити, якими причинами вона зумовлена: невідповідність власних здібностей та уподобань педагогічній діяльності (в цілому чи певній педагогічній спеціалізації); недостатні комунікативні навички, наполегливість та рішучість; низька мотивація до навчання; погані стосунки з однокурсниками і викладачами тощо;

Залежно від установлених причин, наприклад, при невідповідності здібностей та уподобань певній педагогічній спеціалізації може мати сенс її змінити; при недостатніх комунікативних навичках можуть бути рекомендовані тренінги для їх розвитку та ін.

Підвищений рівень особистісної тривожності

- Серед основних рекомендацій, які можуть допомогти запобігти негативному впливу підвищеного рівня особистісної тривожності студента на його навчання і різноманітні аспекти життєдіяльності, можна вказати на опанування прийомів саморегуляції та різноманітних психотренінгових систем, тренінги розвитку вольових якостей і впевненості в собі, вивчення спеціальної психологічної літератури тощо.

Підвищений рівень соціальної фрустрованості

- На основі аналізу бланка методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко, який був заповнений студентом, визначаються чинники (групи чинників), що призвели до підвищення цього рівня;

Залежно від цього можуть бути надані найрізноманітніші рекомендації та запропоновані заходи серед тих, що були вже наведені.

3. Оптимізація інформаційної готовності

Знижена самооцінка власних педагогічних знань і вмінь, а також знань про умови та особливості роботи вчителя

- Визначити, якими причинами це зумовлено: низькою зацікавленістю студента у майбутній професії; його впевненістю у тому, що ще встигне все про неї дізнатись та набути належний рівень професійної майстерності тощо;

- *Можна рекомендувати:* бесіди зі студентом, спрямовані на підвищення його зацікавленості у навчанні, переконанні у необхідності відповідальніше ставитися до набуття і підвищення власного професійного рівня, необхідності якомога більше дізнаватися про майбутню професію і под.; доцільною також є організація неформальних зустрічей із висококласними педагогами-професіоналами, де б вони могли поділитися своїм професійним та життєвим досвідом із студентами; актуальним це є для студентів старших курсів.

4. Оптимізація мотиваційної готовності

Знижені зацікавленість у навчанні та намір працювати вчителем (викладачем)

- Визначити причини кризи професійного вибору: відсутність задоволення від професії педагога, яку опановує студент; упевненість, що він не працюватиме за спеціальністю; погані стосунки з однокурсниками та викладачами; наявність захоплень, що істотно переважають над значущістю навчання;

- *Можна рекомендувати:* залежно від виявлених причин необхідно застосувати спрямовані бесіди, мотиваційні тренінги, поради щодо корекції наміченого професійного шляху тощо.

3.3. Розвиток мислення студентів

Наші дослідження особливостей мислення студентів педагогічних спеціальностей показали, що досліджувані здебільшого мають високий рівень швидкості та креативності мислення, середній рівень прояву лабільності й узагальнення та низький рівень логічності мислення. Було виявлено, що середні показники особливостей мислення вчителів у кілька разів перевищують середні показники мислення студентів педагогічних ВНЗ. Пояснити це, на нашу думку, можна, з одного боку, зниженням загального рівня сучасної вищої освіти, а з іншого – підвищенням рівня розумової діяльності в процесі педагогічної діяльності, що зумовлюється специфікою педагогічної професії.

При аналізі вікової динаміки зміни показників мислення досліджуваних студентів у відсотковому розподілі виявилася тенденція зростання показників від 1-го курсу навчання до 3-го з подальшим їх погіршенням наприкінці навчання. Ймовірно, така ситуація зумовлена недосконалістю навчальних програм останніх курсів, загальним погіршенням якості навчання у ВНЗ, втратою студентами мотивації до навчання, нездоровим образом життя старшокурсників та іншими об'єктивними та суб'єктивними факторами.

Отже, існує наявна необхідність застосування певних заходів щодо поліпшення показників мислення студентів з метою підвищити як рівень їхньої готовності до професійної діяльності, так і рівень їхньої майбутньої професійної та соціальної адаптації. Відомо, що мислення є динамічним утворенням, тренування та оптимізація компонентів якого є важливим засобом підвищення рівня психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Нижче ми викладемо методи оптимізації мислення, спрямовані на підвищення не лише рівня розумових функцій студентів, а й загального рівня їхньої готовності до педагогічної діяльності.

Створення умов активізації пізнавальних інтересів.

Активізація пізнавальних інтересів є важливим чинником розвитку розумових функцій. Розрізняють такі основні психологічні умови активізації пізнавальних процесів у юнаків.

1. *Задачний підхід.* Пізнавальний інтерес до змісту навчальних предметів не виникає, якщо знання і навички, що їх набуває студент, носять формальний характер і не можуть бути застосовані для пізнання різноманітних явищ життя. Тому для активізації пізнавальних інтересів велике значення мають пізнавальні задачі, ситуації та вправи, що розвивають самостійність думки. Пізнавальні задачі доцільно пропонувати як під час фронтальних, так і під час індивідуальних занять зі студентами. Основні вимоги до навчальних задач: 1) конструюватися повинна не одна окрема задача, а система задач; 2) навчальна задача повинна забезпечувати досягнення не тільки найближчих навчальних завдань, але й більш загальних (наприклад, формування здібностей); 3) навчальні задачі повинні базуватися так, щоб засвоєння певних засобів діяльності виступало як прямий продукт навчання.

2. *Значущість знань.* Знання, що сприймаються як непотрібні, засвоюються формально і поверхнево. Тому завданням викладача є розкрити студентам наукову і практичну сутність знань, умінь і навичок, які вони одержують під час навчання у ВНЗ, і таким чином сприяти активізації пізнавальних інтересів.

3. *Привабливість діяльності.* Важливою умовою активізації пізнавальних інтересів є можливість виконання привабливої діяльності в тій галузі, інтерес до якої існує у юнака. Інтереси студентів, як правило, мають не споглядальний, а активний практично-дійовий характер, спрямований, найчастіше, на майбутню професійну діяльність. Отже, наявність педагогічної практики є важливою умовою для розвитку пізнавальних інтересів майбутніх учителів.

4. *Зв'язок нових інтересів з вже існуючими.* Надійною основою активізації нового інтересу можуть бути вже наявні в особистості інтереси. Часто для того, аби зацікавити новим, що інтересу ще не викликало, необхідно зв'язати його хоча б опосередковано з тим предметом, який вже цікавить студента. Посередній інтерес, що виникає в цьому випадку, може перерости з часом у прямий інтерес до предмету або виду діяльності, якими студент може поступово зацікавитися.

5. *Емоційна привабливість об'єкту пізнання.* Предмет пізнання може бути емоційно привабливим за своїм змістом, якщо він містить нову актуальну інформацію. Це особливо стосується розвитку фахових інтересів у студентів. Нові відомості, одержані на лекціях або практичних заняттях, розширюють загальну ерудицію, деталізують конкретні знання, розвивають здатність співставляти вже усвідомлені факти, вміння аналізувати їх і робити власні висновки. Стоячи на порозі нового професійно-трудового етапу життя, студенти добре розуміють важливість нового змісту предмету пізнання та його ролі для їхньої конкурентноздатності в сучасних

соціально-економічних умовах. Привабливого змісту пізнання студенти можуть досягати різними шляхами. Джерелами пізнання можуть бути викладачі, авторитетні особи, батьки, книги, телебачення, інтернет та ін.

6. *Засоби стимуляції пізнавальної діяльності.* Важливим стимулом виступає новизна змісту матеріалу, яка викликає орієнтаційну реакцію у студентів. Психічним станом людини, що породжує допитливість, є здивування. Новизна і виступає тим стимулом зовнішнього середовища, який загострює цей стан.

Проте, новизна інформації – не єдиний і не постійний стимул. Активізації пізнавального інтересу може сприяти поновлення набутих знань. Цей стимул цінний тим, що сприяє появі нових ступенів оволодіння знаннями.

Одним із важливих стимулів пізнавальної діяльності є її проблемність. Проблемність завжди породжує внутрішні та зовнішні протиріччя, своєрідну загадку, що насторожує студента та викликає в нього орієнтувально-дослідницьку реакцію і тому опосередковано впливає на активізацію пізнавального інтересу. У тісному зв'язку з проблемністю виступає стимул дослідницької, евристичної та творчої діяльності.

Окрема група стимулів зумовлена суб'єктно-суб'єктними стосунками. Групові стосунки між студентами виступають важливою частиною проблеми мотивації навчання. Стосунки між викладачем та студентами завжди проявляються в емоційному тонусі діяльності, який або сприяє виникненню пізнавального інтересу, або чинить перешкоду його активізації. Емоційний тонус залежить від членів студентського колективу, викладача та, зрештою, – від стилю педагогічних взаємин.

Розвиток і тренування розумових функцій як чинник оптимізації професійної діяльності педагогів

Специфіка роботи вчителя зумовлює необхідність і потребу у *безперервній освіті й самоосвіті*. Справжній педагог не може залишатися на якомусь певному, «застиглому» рівні інтелектуального розвитку. Прогрес знань людства має безперервний характер, тобто відбувається постійно, і майбутній вчитель повинен уважно відстежувати здобутки цього прогресу, з тим, аби вчасно збагачувати знаннями про них ввірених йому учнів. Отже, розвиток мислення педагога за умов постійної самоосвіти є оптимізуючим фактором його професійної діяльності.

Одним з ефективних методів розвитку мислення є постійне тренування розумових функцій, адже для підтримки високого розумового рівня необхідні регулярні вправи. Новітні дослідження в галузі когнітивістики підтверджують, що стимуляція важливих центрів мозку не тільки значною мірою уповільнює зниження з віком розумових здібностей, а й допомагає покращити роботу клітин мозку. При цьому важливо розуміти, що різноманітні здібності мозку не конкурують між собою, а, швидше, допомагають одна одній.

Проблема застосування різних видів *тренінгу* для найрізноманітніших змін широко обговорюється в сучасній психологічній літературі. Провід-

ними в сучасній концепції тренінгу є поняття психологічного впливу та особистісних змін. Ключова ідея будь-якої тренінгової роботи – намагання сприяти розвитку особистості через зняття обмежень, комплексів. Це ідея зміни, трансформації людського Я у світі, що змінюється. Отже, розгляд поняття *тренінг* виявляється тісно пов'язаним з аналізом проблеми психічного розвитку, змін і, ширше, з детермінацією психічного. Фахівці визначають специфічні риси тренінгу, які дозволяють виділити його серед інших методів практичної психології. Це спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи у саморозвитку, при цьому вона походить не стільки від ведучого, скільки від інших учасників. Отже, інтелектуальний тренінг є одним із видів тренінгу, що впливає на розвиток інтелекту. Основними параметрами інтелектуального тренінгу є:

- проблемність,
- надпредметність,
- процесуальність,
- інтелектуальна потенційність,
- безоцінковість,
- децентрованість,
- груповий характер середовища.

Більшість тренінгових програм присвячена розвитку креативності, або творчого мислення. Засобами забезпечення, тобто створення і утримання проектних характеристик в реальному тренінговому процесі є багатофункціональні проблемні ситуації та сконструйовані на їхній базі психотехнічні процедури. Вони ґрунтуються на зміні звичайних систем зв'язків і відношень, зокрема, часових, просторових і смислових. Наприклад, людині пропонують мислено скоротити інтервал часу між народженням і смертю (до одного дня), здійснити подорож у далеке минуле або майбутнє тощо. «Просторовий» тренінг ґрунтується на поєднанні в просторі об'єктів, які звичайно не співпадають, причому досить далеких (наприклад, автомобіль і слон), або відповідному роз'єднанні звичайно поєднаних об'єктів (риба і вода). Йдеться, отже, про нестандартне, творче мислення, звільнене від стереотипів, що розкриває інтелектуальний потенціал людини.

Інтелектуально-творчі ігри також мають багаті можливості для розвитку мислення, творчих та винахідницьких здібностей. Основна мета таких ігор – розвиток здібності до постановки і творчого розв'язання винахідницьких задач і, ширше, розвиток інтелекту. Цей результат, якщо він досягнутий, і є прямим продуктом ігрового процесу. Щодо нових задумів, інколи досить оригінальних і цікавих, то вони в даному випадку – непрямий продукт ігрової діяльності. Особливостями інтелектуально-творчої гри і водночас її відмінностями від інших рольових ігор є таке:

- основною метою є розвиток інтелектуально-творчого потенціалу;
- відсутність жодних елементів змагання;
- відображення в грі одночасно ігрової та навчальної діяльності, відсутність їх протиставлення;
- гнучка зміна ролей;

– наявність елементів емпатії.

Приклади інтелектуально-творчих ігор: «Визначення гальмівного шляху», «Модернізація навчальної аудиторії» і под.

Існує велика кількість науково-популярної психологічної літератури, де в доступній для непрофесіоналів та захоплюючій формі подаються різні вправи, спрямовані на розвиток і тренування певних особливостей мислення. Зокрема, в книзі А. Брейдона «Ігри для розуму» вправи розроблено таким чином, щоб у формі цікавих ігор та головоломок (задачі-маршрути, маніпуляції з цифрами, перестановки, завдання на спостережливість тощо) розвивати логічну дедукцію, образну візуалізацію, маніпуляції з символами і правилами математичного обчислювання, використання вербальних функцій та граматичної логіки для пошуку вирішення завдань, поданих невербально тощо. Цікавість та достатня простота вправ допомагають розвивати творчі і критичні здібності, що відіграють значну роль у прийнятті різноманітних повсякденних та перспективних рішень.

У книжці Т. В'южека «Логічні ігри, тести, вправи» розвиток розумових функцій планується за такими напрямками: 1) розвиток розумової сили; 2) розвиток розумової гнучкості; 3) розвиток розумової стійкості; 4) розвиток розумової координації.

Позитивними рисами розумових тренінгів у наведеній ігровій формі є зручність та довільність їх використання, а також те, що вони являють собою розумову працю і розвагу водночас.

Профілактика розумово-емоційного перенапруження.

Для людини мають значення не стільки об'єктивні труднощі виробничих і навчальних процесів, скільки нерозуміння того, як навчатися і працювати, правильно використовуючи найбільші резерви свого мозку.

Нині фізіологія навчання і праці володіє безліччю рекомендацій, спрямованих на оптимізацію режиму праці і відпочинку, підвищення дієздатності в різноманітних умовах. У зв'язку з цим ми торкнемося лише частини профілактичних і оздоровчо-лікувальних заходів, що повинні мати безпосереднє значення для запобігання та усуненню перенапруження.

Рекомендації щодо запобігання хронічному емоційному стресу:

1. Розумове тренування і безперервна самоосвіта, що сприяють не тільки підвищенню дієздатності, але й зменшенню непотрібних емоційних напружень. Інколи розлади в роботі виникають від незнання і недосвідченості, в зв'язку з чим мають місце стресові ситуації.

2. Підтримання ритмічного навчального та виробничого навантаження. Встановлено, що нервові перенапруження і невротичні реакції частіше виникають в осіб, що беруться за безліч виробничих дій водночас.

3. Виховання в людині з дитячого віку чіткого переконання, що вона не зможе уникнути стресових ситуацій, негативних емоцій, складних моментів в житті і роботі.

4. Правильне трудове, психогігієнічне, естетичне і етичне виховання, що значною мірою попереджає ймовірність виникнення конфліктних стрес-

сових ситуацій. Необхідно навчити всіх студентів вмінню колективно трудитися.

5. Відволікання уваги від стресової ситуації, переключення його на той вид діяльності, що більше за все цікавить або захоплює.

6. Оптимізація санітарно-гігієнічних чинників: встановлення освітленості в межах, передбачених санітарно-гігієнічними нормами; підтримування температури в приміщеннях в межах 20° С; раціональна організація робочих місць як засіб профілактики перенапруження опорно-рухового апарату.

7. Створення умов для виникнення позитивних емоцій.

8. Проведення відпочинку в обстановці, що відрізняється від тієї, де індивідуум звичайно живе і працює. Для зменшення впливу хронічного емоційного стресу велике значення має характер відпочинку, засіб проведення канікул і їхня своєчасність.

Таким чином, існує багато шляхів нейтралізації впливу хронічного емоційного стресу та виникнення перенапруження. Разом з тим, не слід забувати, що природа наділила організм людини спроможністю не тільки відновлювати змінені функції, а й адаптувати їх до важких умов навчання і праці. І тут значну роль відіграють всі психофізіологічні резерви організму і надзвичайна пластичність ЦНС людини.

Рекомендації щодо запобігання порушення сну:

1. Порушення сну в деяких випадках можна усунути активною діяльністю протягом дня, особливо фізичною. Важливо, щоб сон і бадьорість (активна діяльність) співпадали з біологічними ритмами організму. Тривалість сну у кожного індивідууму визначається спадковими чинниками і особистими властивостями. З власного досвіду кожна людина знає, скільки вона повинна спати, аби наступного дня бути дієздатною. Для деяких осіб достатньо 6-7 годин, а для інших – 8-9 годин. Відхід до сну рекомендується не пізніше 23 годин, підйом – о 6-7 годині ранку. Це сприяє правильному протіканню фаз сну.

2. Швидкому засинанню і міцному сну сприяє щоденна м'язова активність, тому напружену розумову діяльність необхідно перемижувати з фізичною працею або заняттями спортом. Можна ходити на роботу і з роботи пішки так, щоб час, який витрачається на це, складав 1-1,5 години.

3. Для нормального сну необхідним є певний комфорт спальних місць.

Отже, відновлення нормального сну повинно мати як інформаційне, так і відновлювально-адаптаційне значення. В останньому випадку сон виступає в ролі іммобілізатору стресу перезбудження, він відновлює і корегує безліч тонких процесів перенапруження. Хороший сон вельми важливий, особливо після екстремальних ситуацій і тривалої напруженої розумової діяльності.

Найважливішими чинниками профілактики і нейтралізації перенапруження служать фізичне виховання і щоденна рухова активність. Для усунення негативного впливу гіпокінезії на дієздатність людини, особливо якщо рухова пасивність поєднується з постійним нервово-психічним перенапруженням, рекомендуються такі заходи:

1. Організовувати короткочасні (2 – 5 хв) паузи для проведення гімнастики в музичному супроводі.

2. Розробити спеціальні комплекси фізичних вправ для домашніх фізкультурних пауз, корисні при самотійних заняттях. Варто придбати кілька домашніх портативних тренажерів, цікавитися новинками зі спеціальної літератури, включаючи «пам'ятки» про проведення комплексів фізичних вправ, пристосованих до самотійного виконання.

3. Поширювати проведення масових фізкультурно-оздоровчих заходів у неробочий час.

Отже, найдоцільнішим, на наш погляд, є застосування таких методів оптимізації розумової діяльності майбутніх та професійних педагогів, як створення умов активізації пізнавальних інтересів; розвиток і тренування розумових функцій, безперервна самоосвіта; профілактика розумово-емоційного перенапруження.

3.4. Розвиток пам'яті студентів

Для того, щоб добре запам'ятовувати, треба знати особливості своєї пам'яті. Таке знання її індивідуальних властивостей створює можливість для більш повного її використання. Індивідуальні властивості пам'яті, насамперед, представлені типом пам'яті. При врахуванні її індивідуальних особливостей слід зважати і на рівень розвитку. Різні типи пам'яті, виражені різною мірою, можуть бути у кожної людини. Використовуючи свої здібності до запам'ятовування, слід займатись діяльністю (зокрема, навчальною), в процесі якої природні дані ще більше розвиватимуться та вдосконалюватимуться.

Так, пам'ять кожного окремого студента теж має свої особливості. Один студент добре запам'ятовує наочний матеріал або обличчя людей, інший – абстрактний матеріал або цифри. Є студенти, які краще запам'ятовують побачене (тип зорової пам'яті), інші – почуте (слухова пам'ять), треті те, що є предметом їхньої рухової активності (тип рухової пам'яті). Деякі студенти прагнуть запам'ятати механічно, інші – логічно. Один і той самий студент запам'ятовує матеріал різних наукових дисциплін неоднаково добре, хоча доведено, що в чистому вигляді який-небудь один тип пам'яті трапляється досить рідко (близько 6%). Звичайним вважається змішаний тип пам'яті з деякою перевагою одного з основних типів.

Скарги на погану пам'ять, особливо в молодому віці, в більшості випадків невиправдані і пояснюються, передусім, несерйозним ставленням або відсутністю належної зацікавленості до матеріалу, який вивчається. Зацікавленість у предметі, що вивчається, супроводжується позитивними емоціями, сприятливо впливає не лише на загальний стан людини, а й на процес запам'ятовування, робить запам'ятовування міцнішим. У цьому випадку поряд з іншими типами пам'яті, переважний вплив на процес запам'ятовування має емоційна пам'ять, яка створює не лише підсилене

сприйняття при запам'ятовуванні, а й покращує процес збереження та відтворення інформації.

Пам'ять студентів покращуватиметься, якщо у них підвищиться відповідальність за результати їхньої майбутньої діяльності. Безвідповідальність, відсутність мотивації і забудькуватість знаходяться поряд. Практика навчання у ВНЗ свідчить, що зацікавленість і любов до майбутньої спеціальності – умова ефективної професіоналізації та покращення пам'яті студентів. Цьому сприяє живий виклад викладачем навчального матеріалу, насиченість його лекцій яскравими, переконливими та повчальними прикладами і порівняннями, а також використання різних навчальних посібників. Інтерес до майбутньої професії викликає також яскраве та переконливе роз'яснення студентам її соціального значення і позитивних сторін.

Один із способів запам'ятати, осмислити робити виписки з прочитаного. Оволодіння засобами кращого запам'ятовування, постійна установка на глибоке розуміння і осмислення матеріалу розширюють об'єм і міцність пам'яті.

У навчанні слід враховувати конкретні вимоги, які професія висуває щодо пам'яті фахівця. Без її належного функціонування при напруженні сил, переживанні негативних емоцій, що можуть виникнути при ускладненні завдань діяльності, у конфліктній ситуації неможливо успішно використовувати свої знання, навички, вміння, досвід. Готовність пам'яті до швидкого і точного відтворення в складних ситуаціях професійної діяльності забезпечує правильне використання знань, умінь і навичок, а отже, і успіх у вирішенні нагальних проблем. Якщо фахівець при виконанні складного завдання неточно або занадто повільно відтворює, він може припуститися помилки. Звідси виникає необхідність тренувати пам'ять студентів в умовах, наближених до їх реальної професійної діяльності.

Важливе значення має самовиховання пам'яті. Тренування в точному запам'ятовуванні та відтворенні спочатку головного, а потім і деталей у своїй роботі покращує пам'ять. Корисно ставити такі завдання на запам'ятовування, які певним чином перевищували б можливості особистості. Розвитку пам'яті допомагає наполегливість, увага, звичка доводити розпочату справу до кінця, дисциплінованість і організованість в роботі.

Деякі професії потребують більш високого розвитку окремих видів пам'яті: словесно-логічної, наочно-образної, рухової і под. Цілеспрямоване формування забезпечується вправами. Так, для розвитку професійної оперативної пам'яті слід запропонувати вирішення задач в умі, проведення класифікації об'єктів відразу після їх сприйняття. і нарешті, слід підкреслити, що професійна пам'ять покращується разом зі всебічним розвитком особистості.

Всі перераховані методи поліпшення процесів запам'ятовування є загальними для всіх видів професійної чи навчальної діяльності і є загальноприйнятними. Разом з тим відомо, що кожен конкретний вид діяльності (зокрема, навчальної) має свої специфічні особливості, які певною мірою впливають на когнітивні процеси, що їх забезпечують, у тому числі і на функціональні властивості пам'яті.

Так, емпіричні дослідження, проведені нами на групах студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів виявили, зокрема, такі особливості пам'яті, як значне покращення процесів запам'ятовування від 1-го до 3-го курсів навчання, проте з деякою стабілізацією на 5-му курсі; залежність функціональних можливостей пам'яті від зацікавленості у навчанні, віку, стану здоров'я, занять фізичною культурою, а також рівня працездатності протягом робочого дня та тижня.

До особливостей діяльності студентів слід віднести: своєрідність мети і результатів (підготовка до самостійної діяльності, оволодіння знаннями, навичками, вміннями, розвиток особистісних якостей); особливий характер об'єкта вивчення (наукові знання, інформацію про майбутню працю і под.); діяльність студентів протікає в запланованих умовах (програми, строки навчання); особливі засоби діяльності – книжки, лабораторне обладнання, натурні та інші моделі майбутньої професійної діяльності; для діяльності студентів характерна інтенсивність функціонування психіки, незвично високе інтелектуальне напруження; під час діяльності у студентів виникають перевантаження, які викликають напруження (складання іспитів, заліків, захист дипломних проектів тощо).

Дослідження показують, що найбільші труднощі у студентів, особливо серед дівчат, викликає невміння раціонально розподілити свій час. До того ж майже відсутні або недостатньо розвинені навички самостійної роботи з книжкою – повільний темп сприйняття інформації, труднощі при орієнтуванні в друкованому матеріалі.

У складних умовах навчальної роботи можуть виникнути деякі небажані зміни: втручання внутрішньої організованості психічних процесів; зниження пам'яті, погіршення мислення; коливання ефективності, зниження точності практичних дій; зміщення чи втрата цілі; послаблення активності і зниження рівня працездатності; призупинка навчання, відмова від навчання, зрив.

Все це визначає особливу важливість безперервних та цілеспрямованих заходів для поліпшення діяльності студентів загалом та активізації пізнавальних функцій у процесі навчання, зокрема, функцій пам'яті.

Пам'ять безумовно можна покращити. Необхідні умови для цього – відсутність патологічних розладів пам'яті, пов'язаних з порушеннями нервової системи чи перенесеними захворюваннями. Існують різні способи корекції пам'яті.

Здавна відомо, що на процеси, які відбуваються в корі головного мозку можна штучно впливати. Тисячоліттями люди користуються речовинами, що впливають на психічні процеси. Серед них – тютюн, алкоголь, опіум, які від давнини і до нині використовуються для впливу на людську психіку. Незаперечним фактом є вразливість розумової діяльності людини, включаючи пам'ять, до деяких хімічних препаратів.

Але при цьому слід зауважити, що процеси пам'яті в широкому розумінні і процес навчання нерозривно пов'язані зі свідомістю. Ці процеси, безумовно, включають електричні і біохімічні компоненти, оскільки свідомість має матеріальну органічну основу. Проте це не означає, що вони можуть бути

зведені до біологічного, хімічного або будь-якого іншого процесу. Навчання і запам'ятовування являють собою складні різнобічні явища, що охоплюють найрізноманітніші психічні процеси, наприклад, емоції і мислення, які не вичерпуються хімічними реакціями. Тому здійснити покращення процесів навчання за допомогою лише хімічних засобів є досить сумнівним.

Якщо йдеться про методи поліпшення пізнавальних функцій, зокрема, функцій пам'яті, слід, передусім, враховувати причини, які можуть гальмувати процеси її розвитку та вдосконалення.

Варто, наприклад пам'ятати, що всіляка перевтома, глибокий нервовий розлад спричиняють ослаблення пам'яті, а специфіка навчальної діяльності з перенасиченою програмою занять та надмірним потоком навчальної інформації в свою чергу часто-густо призводять до перевтоми, що і спостерігалось в наших дослідженнях у студентів 5-го курсу, в яких розвиток функціональних можливостей пам'яті відбувається менш інтенсивно, ніж у студентів-третьокурсників. Через це, з фізіологічної точки зору, важлива така організація діяльності, за якої передбачене правильне чергування відпочинку і роботи, розумової і фізичної. Важливо, щоб організація праці забезпечувала правильне функціонування як організму в цілому, так і функціонування мозку зокрема.

Фізично працювати можна в будь-який час доби; розумова ж діяльність можлива лише при певних умовах, хоча відомо, що фізична активність сприяє активізації розумової праці. Фізичну діяльність можна без завад припинити в будь-який момент, але виключити розумову діяльність досить складно, або навіть неможливо. Короткочасна гостра втома допускається при розумовій діяльності і не відбивається на стані здоров'я, тому що сон протягом 7-8 годин повертає бадьорість і працездатність. Постійна перевтома і розумове перевантаження шкідливе і призводить до виснаження розумових ресурсів організму. В наших дослідженнях, у студентів останнього курсу навчання, діяльність яких пов'язана не тільки з навчальним процесом, а в більшості випадків і з працевлаштуванням за фахом, спостерігалось і таке явище, як перевтома. Тому при будь-якій розумовій діяльності, особливо пов'язаній з процесами запам'ятовування (в такі моменти мозок працює особливо напружено), необхідно вчасно відпочити, переключитись на інший вид роботи тощо.

На розвиток втоми впливають і емоції людини. Вони не тільки визначають поведінку, але й сприяють мобілізації фізіологічних резервів організму. Розумова робота, супроводжувана позитивними емоціями тривалий час не викликає перевтоми головного мозку.

Разом з тим, досить ефективним і добре перевіреними засобами запобігання перевтомі є правильна організація праці, фізіологічні подразники, які тонізують нервову систему і фармакологічні речовини, що стимулюють центральну нервову систему.

Ліки при перевтомі рекомендується приймати лише тоді, коли вона перейшла в хворобу!

Покращенню пам'яті сприяє також чергування видів діяльності. Для дорослих людей звичайними вважаються такі терміни чергування роботи

і перерви: 40-50 хвилин занять і 15 – 20 хвилин перерви. Приблизно такий режим чергування занять і перерв встановлений і в навчальних закладах. При індивідуальній роботі кожен сам для себе може визначити доцільний режим праці і відпочинку, враховуючи індивідуальні властивості пам'яті. Необхідно зазначити, що багатоденна тривала безперервна робота, пов'язана з запам'ятовуванням шкідлива і непродуктивна.

Таким чином, одним із шляхів поліпшення пам'яті студентів, коли вони здорові і немає патологічних причин для розгляду функцій пам'яті, можна рекомендувати проведення організації доцільної роботи, упорядкування робочого дня. Завжди необхідно пам'ятати, що внутрішня налагодженість людської діяльності є найважливішою передумовою для поліпшення та підвищення якості нашої пам'яті. Всі ці заходи доступні практично кожному, хто займається розумовою працею і не вимагають якихось витрат енергії і часу.

Крім того, досить ефективними для зняття втоми при розумовій діяльності і такими, що не дають негативних наслідків є фізіологічні подразники. До їх числа належить такий природний та загальнодоступний засіб, як холод. Короткочасне обтирання холодною водою збуджує численні нервові закінчення (зокрема, трійчатого нерва) і тонізує вищі відділи головного мозку.

Велике значення мають також і фізичні вправи. Систематичне заняття спортом і фізичною культурою є запорукою фізичного здоров'я особистості, а отже, і нормального функціонування всіх органів і систем організму. В наших дослідженнях, за суб'єктивними даними опитування студентів, заняття фізичною культурою прямо корелює зі станом здоров'я, що є запорукою нормального функціонування всіх органів і систем організму, які забезпечують продуктивність будь-якої діяльності, і в тому числі і навчальної.

Режим, фізичні вправи, прогулянки на свіжому повітрі, правильне харчування і хороший сон – це природні фізіологічні методи боротьби з втомою. Вони не стимулюють нервові клітини мозку при розумовій роботі, як це роблять фармакологічні засоби, а розширюють межі їх працездатності.

Покращити працездатність при розумовій роботі і, передусім, поліпшити пам'ять можна методом впливу відповідного зовнішнього оточення. Використовуючи музику, колір та інші подразники, створюється сприятливий фон для продуктивної розумової діяльності, відповідний емоційний настрій, що стимулює роботу пам'яті.

Музика і колір діють на людину і збуджуючи, і заспокоїливо, розсіюють і концентрують увагу, надають сили чи розслаблюють. Правильний добір музики і кольору сприяє мобілізації внутрішніх емоційних резервів, що покращують розумову роботу, зокрема, пам'ять.

Дослідникам важко дати рекомендації добору музики. Це залежить від смаку кожного та індивідуальних особливостей характеру особистості. Слід лише мати на увазі, що при збудженні потрібна заспокоїлива музика, при втомі така, яка викликає бадьорість або діє як тонізуючий засіб.

Колір впливає, як і музика. Встановлено, що червоний збуджує, покращує настрій, розвіює, привертає увагу до навколишнього світу. Його фізіологічна дія знаходить вираження у збільшенні м'язового напруження, частоти серцевих скорочень, у підвищенні кров'яного тиску і ритмі дихання. Блакитні і сині кольори заспокійливо позначаються на психіці людини і, на відміну від червоного, знижують кров'яний тиск, уповільнюють ритм серця і дихання.

Однак, сприятлива дія кольору, залишаючись незмінною, перетворюється з часом на монотонний подразник і не надасть відповідної дії. Завдяки колірній гімнастиці, мозок людини заспокоюється і втома зникає.

Таким чином, гармонійне поєднання звукової і кольорової гами знімає втому, стреси, сприяє доброму настрою та покращує функціонування пам'яті. Однак практичне застосування цього методу потребує спеціальних технічних засобів та оснащення, а можливо, і окремого приміщення, що не завжди і далеко не всім прийнятно. Тому подібні методи можна рекомендувати як інструментарій для зняття втоми та оптимізації розумової діяльності студентів навчальних закладів психологічним службам, де є спеціально обладнані кімнати психологічного розвантаження.

Одним з найпростіших і доступних методів керування процесами запам'ятовування є самонавіювання (аутогенне тренування). За своєю суттю воно нагадує гіпноз, але проводиться не спеціалістом, а самостійно, а тому доступне кожному. Суть методу полягає в тому, що людина, зручно розташувшись протягом 30 – 90 сеансів викликає уявлення про тепло і вагу, що наповнюють тіло. В результаті систематичних тренувань виникає вміння за потребою миттєвого розслаблення, або, навпаки, максимальної мобілізації. Оволодіння аутогенним тренуванням підвищує волевий тонус, створює емоційну врівноваженість, здатність уникнути небажаних емоцій.

При запам'ятовуванні емоції мають вирішальне значення. Вміння швидко їх перебудовувати – один із важливих резервів пам'яті. Зосередженість і увага, викликані самонавіюванням, також сприяють поліпшенню функціонування пам'яті.

Таким чином, аналізуючи існуючі методи покращення функціональних можливостей пам'яті, можна констатувати, що пам'ять не є якоюсь самостійною функцією, яку можна ізолювати від всього організму в цілому, лікувати і тренувати. Здорова людина (особливо молода) для покращення пам'яті повинна використовувати систему: вміти правильно підготуватися до запам'ятовування, систематизувати матеріал, логічно його опрацювати, і правильно його організувати.

Використання психічних законів пам'яті, створення умов і функціональних станів, при яких покращується робота пам'яті (правильна організація режиму праці і відпочинку, аутогенне тренування, а також, за необхідності, деякі фармакологічні засоби) – ось перелік тих основних, але далеко не повних резервів пам'яті, які студент може застосувати для покращення, оптимізації чи корекції мнемічних процесів.

Користуючись системним підходом до розгляду людини як біологічного і соціального явища, в останні десятиліття минулого століття на межах

спільних зусиль спеціалістів психологічних, медичних, фізіологічних, технічних та ін. наук виник новий і досить перспективний напрямок оптимізації та корекції психофізіологічного стану людини в процесі діяльності – електро- та лазеропунктура (вплив низькоінтенсивним електрострумом чи лазерним випромінюванням на біологічно активні точки (БАТ) шкіри). Цей напрямок передбачає використання психофізіологічних закономірностей для направленої регуляції з метою підвищення працездатності людини, профілактики розвитку та зняття втоми, підвищення стійкості до емоційних та фізичних навантажень.

Підсумувавши існуючі методи покращення функціонування пам'яті людини можна сказати, що управління пам'яттю може йти двома напрямками: з середини самого організму (за законами йому притаманними) або із зовні (при використанні різних приладів та пристроїв, які стимулюють пам'ять). Застосування психологічних законів пам'яті і впливу на організм за допомогою апаратури доповнює і підсилює одне одного, створюючи нові можливості.

Застосування апаратури створює умови для залучення в роботу пам'яті клітин мозку, не задіяних і не використаних раніше. При цьому апаратура діє на організм у повній відповідності з психологічними і фізіологічними законами пам'яті.

Щодо конкретних рекомендацій по використанню перерахованих методів поліпшення мнемічних функцій людей розумової праці і, зокрема, студентів педагогічних навчальних закладів, то тут треба, передусім, враховувати індивідуальні можливості особистості, матеріальну базу навчального закладу і можливість придбання дорогої апаратури, наявність приміщення для проведення сеансів корекції чи обладнання кімнат психологічного розвантаження. Крім того, методи які можуть бути застосовані працівниками психологічних служб з метою регуляції чи оптимізації когнітивних функцій, в тому числі і функцій пам'яті, як одного з основних компонентів психофізіологічного забезпечення ефективності навчальної та професійної діяльності, повинні бути доступними для практичного втілення в умовах навчальної установи, короткочасними, не відволікати студентів від основної (навчальної) діяльності.

3.5. Розвиток уваги студентів

Спонукаючи студента до самопізнання, розкриття своєї особистості, своїх професійних здібностей, якостей і прагнень ми можемо підвести спеціаліста до ефективного виконання професійної діяльності.

Як зазначав у своїх працях ще П. Я. Гальперін, головні труднощі з'ясування питань про феномен уваги та процес керування цим психічним явищем зумовлені неможливістю виділення його в самостійну форму психічної діяльності. Аналіз цих труднощів веде до висновку, що в основі різноманітних поглядів на природу уваги лежать два кардинальні факти:

- по-перше, увага ніде не виступає як самостійний процес. і при внутрішньому, й при зовнішньому спостереженні вона розкривається як спря-

мованість, настроєність і зосередженість будь-якої психічної діяльності, тобто, тільки як сторона або властивість цієї діяльності;

- по-друге, увага не має свого окремого, специфічного продукту, але від неї залежить якість будь-якої діяльності, до якої вона приєднується.

Ми можемо підвищити працездатність, оптимізуючи навички зосередження, підвищуючи психофізіологічні ресурси індивіду за рахунок виконання специфічних тренінгів і вправ. Незважаючи на складність уваги, як психічної функції, зосередженість уваги піддається самоконтролю. Досвідчений педагог, у якому б пригніченому стані він не перебував, може мобілізувати себе на творчу працю. Однак, аби контролювати рівень своєї працездатності необхідно оволодіти способами її свідомої корекції.

З точки зору довільного управління та саморегуляції психічних функцій, сам процес уваги може бути об'єктом зосередження, аналізу, контролю та управління. Ми можемо довільно змінювати коло об'єктів уваги, цілеспрямовано її фокусувати або розподіляти. В цьому відношенні ми можемо контролювати, спрямовувати зосередження в русло мобілізації та реалізації функцій уваги.

Для контролю за процесом уваги, враховуючи її складність як психічного явища, перед нами постає складне завдання визначення ролі й з'ясування можливостей контролю та удосконалення всіх характеристичних властивостей уваги, таких як *концентрація* – ступінь зосередженості уваги на об'єкті; *об'єм* – кількість об'єктів, які можуть бути охоплені увагою одночасно; *перемикання* – навмисне свідоме перенесення уваги з одного об'єкту на інший; *розподіл* – можливість утримувати в колі уваги одночасно декілька об'єктів або видів діяльності; *стійкість* – тривалість зосередження уваги на об'єкті.

Коли говорять про розвиток, виховання уваги, мають на увазі вдосконалення цих властивостей уваги.

Якщо увага – це контроль за дією, то ми можемо його здійснювати на основі наперед складеного плану, за допомогою заздалегідь встановленого критерію та способу його застосування. Наявність такого плану та критерію, дозволяє контролювати, а разом з тим і спрямовувати увагу на певний об'єкт, а не на те, що «саме собою впадає в очі». В радянській психології П. Я. Гальперін розробив концепцію «Поетапного формування розумових дій», де прописана «схема», дотримання якої, надає можливість покращити результативність будь-якої діяльності. Це стає можливим за рахунок проведення детального контролю за діяльністю, зокрема, її планованим формуванням. Цей прийом дозволяє подолати деякі дефекти уваги, наприклад, неуважність.

Велике значення для оволодіння прийомами психічної саморегуляції уваги має відпрацювання навичок до концентрації. Хоча люди постійно збирають інформацію, однак за нормальних умов, ми дуже старанно добираємо ту інформацію, на якій потрібно зосередитися. Здатність до переробки інформації, на думку Р. Солсо, реалізується на двох рівнях – сенсорному й когнітивному. Якщо нам водночас нав'язують багато сенсорних подразників, може виникнути перенавантаження, і, як наслідок – збої в

роботі, тобто результат роботи погіршується, тому людина ігнорує ті подразники, що виявляються другорядними. Це важливе вміння – зосереджуватися на важливих, першорядних сенсорних стимулах та ігнорувати другорядні, іншими словами, йдеться про селективність, вибірковість уваги.

Форма контролю за увагою може бути неусвідомленою та свідомою. Цю гіпотезу двох типів обробки інформації і, відповідно, двох типів уваги висунули М. Познер і К. Снайдер у 1975 р. У випадку мимовільної уваги, знаходження, реєстрація та обробка стимулу відбувається автоматично. Суб'єкт не усвідомлює, як це здійснюється й що діється взагалі. Акт такої уваги виникає без наміру. При виконанні професійної діяльності важливе значення має те, що процес уваги здійснюється на неусвідомленому рівні, коли вона обумовлена безпосередньою зацікавленістю. Увага обумовлена інтересами й потребами, установками й спрямованістю особистості.

Тренування уваги може здійснюватися за допомогою різних прийомів. Ми наводимо лише кілька, на наш погляд, найбільш цікавих та результативних.

Концентрацію уваги можна розвивати за рахунок зосередження на монотонному русі зовнішніх об'єктів. Для цього може бути використаний годинник. На початку тренування необхідно фіксувати увагу на секундній стрілці, а потім на хвилинній. Далі слід переходити до концентрації уваги на деяких предметах (гудзик, квітка тощо). Від початку, тривалість цієї вправи обмежується однією хвилиною, і так декілька разів на день. Поступово період безперервного зосередження уваги на одному предметі доводиться до 4-5 хв.

На ступінь концентрації уваги впливає активна діяльність з об'єктом уваги. Зосередження на розумовій діяльності значно полегшується, коли в процес пізнання включена практична дія. Наприклад, легше утримувати увагу на змісті наукової статті, коли читання супроводжується конспектуванням чи якимось схематичним кресленням.

Для засвоєння прийомів концентрації уваги можна скористатися вправою **«Три кола» К. С. Станіславського**. Вона також дозволяє збільшити **обсяг уваги**, який, як відомо, найменше піддається регулюванню при навчанні та тренуванні.

Сутність вправи полягає у наступному: той, хто її виконує, уявляє собі три концентричні кола, кожен з яких наповнений певним змістом, а подумки переходить від більшого до меншого. Доцільно, щоб образи великого кола склалися з уявлень – вулиці, будинку, в якому мешкає ця людина. Тоді полегшується перехід до середнього кола, основним змістом якого, може бути кімната, де проводиться заняття психічною саморегуляцією. Уявивши основні елементи кімнати, слід зосередити увагу на третьому, малому колі своєї уваги.

Е. Б. Нестеровській пропонує підкріплювати вправи «Три кола» формулами уявних команд: «Починаю заняття з концентрації уваги. Подумки уявляю собі три кола: велике, всередині нього – середнє, а в середньому – мале». Перше велике коло моєї уваги – це всеосяжний простір що

сприймається мною. Це наше місто, вулиця, будинок, в якому я живу. У цьому великому колі моєї уваги є інше, середнє коло, обмежене стінами цієї кімнати, де я займаюся психотренінгом. У цій кімнаті є ще одне умовне коло моєї уваги, в якому знаходжуся тільки я сам».

У. Леві рекомендує наступні вправи, спрямовані на тренування **зосередження**:

1. *Безперервне споглядання.* Розташуватися в зручній розслабленій позі, пильно роздивлятися який-небудь не дуже складний предмет (коробку сірників, олівець, склянку) протягом 3-5 хв, намагаючись не відводити погляд від предмету. Розглядаючи предмет, спробувати віднайти в ньому якомога більше деталей. Повторюється вправа допоки людина не навчиться порівняно легко утримувати увагу на предметі.

2. *Ритмічне споглядання.* Вдивлятися в обраний предмет, спокійно при цьому вдихаючи, а на видиху заплющити очі, так ніби «витираючи» образ предмету. Вправу повторити 30 – 50 разів.

3. *Уявне споглядання.* Безперервно або ритмічно споглядати будь-який предмет протягом 3 – 5 хв. Потім із заплющеними очима, спробувати відтворити його в пам'яті, подумки деталізуючи зоровий образ предмету (протягом 3 – 5 хв). Після цього розплющити очі й звірити оригінал з уявленою копією.

4. *Внутрішній відео кліп.* Уважно роздивлятися 2 – 3 хв будь-який простий предмет (ложку), а потім інший (склянку). Заплющивши очі, подумки покласти ложку в склянку. Повторити кілька разів, ускладнюючи та комбінуючи предмети.

Тренування уваги за допомогою вправи: «Пальці» (груповий варіант). Учасники зручно розташовуються в кріслах або на стільцях, утворюючи коло. Покласти руки на коліна, переплести пальці так, щоб великі пальці залишилися вільними. За командою: «Почали», людина повільно починає обертати великі пальці один навколо одного з постійною швидкістю в одному напрямку, стежачи за тим, аби вони не торкалися один одного. Зосередити увагу на цьому русі. За командою: «Стоп», припинити вправу. Тривалість 5 – 15 хв. Згідно самозвіту, деякі учасники, при виконанні цієї вправи, переживають незвичні відчуття: збільшення кількості пальців або їх відчуження, зміну напрямку їх руху. Хтось відчуває сильне роздратування, занепокоєння. Ці явища пов'язані з незвичністю об'єкту зосередження.

Коректурна проба «Кільця Ландольта» – вправа, що розвиває швидкість і зосередження. Пропонується якомога швидше та точніше накреслити певне кільце в таблиці, що має 1024 кільця (по 32 у кожній з 32 рядків; 128 кілець з одним із восьми положень розриву, орієнтованих на години доби – 13, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24), наприклад «15». Успішність виконання тесту оцінюється за часом його виконання та кількістю помилок (пропущених кілець). Чим менше величина цих показників, тим вища успішність.

Для тренування переключення та розподілу уваги завдання змінюють: пропонується закреслювати один вид кілець вертикальною лінією, а інший – горизонтальною, або чергувати закреслення двох різних кілець.

Згодом завдання ускладнити. Наприклад, один вид кілець закреслювати, інший підкреслювати, а третій обводити колом. Ціль такого тренування – напрацювання звичних, доведених до автоматизму дій, які підлягають певній, чітко усвідомлюваній меті.

Різнопланова увага. Відомий факт, що Юлій Цезар водночас виконував кілька дій – читав, писав і розмовляв. Можна констатувати, що в нього блискуче працювали механізми переключення та він мав добре натреновану різнопланову увагу. З точки зору фізіології, такий розподіл уваги пояснюється наявністю в корі великих півкуль оптимального збудження в окремих її ділянках, де відбувається лише часткове гальмування, внаслідок чого, ці ділянки можуть водночас керувати діями, що виконуються.

Кілька вправ такі вміння не розвивають, але поступове тренування сприяє позитивним змінам, дієвим результатам. Для розвитку таких навичок потрібно виконувати наступні вправи:

- перемножувати подумки два багатозначних числа (536 x 24) і водночас писати на папері добре відомий вірш;
- читати вголос добре відомий вірш, а на папері перемножувати два багатозначних числа.

Коли ці завдання будуть засвоєні, вправа ускладнюється – вірш замінюється незнайомим текстом. Читайте його вголос, а на папері перемножуйте числа. Потім навпаки, переписуйте текст з книжки, а подумки перемножуйте числа. Цю вправу можна ще більше ускладнити, взявши іншомовний текст або текст на абсолютно незнайомій мові.

Можна виконувати ці вправи голосно вмикаючи радіо, або просити оточуючих заважати вам. Однак в цей час слід декламувати або переписувати текст й робити розрахунки подумки.

І, нарешті, останнє. Рахуючи та водночас переписуючи незнайомий текст, можна спробувати відповідати на різні запитання. Відповідаючи на них, виконання вправ не припиняти.

Ця вправа, на наш погляд, допомагає не тільки розширити діапазон уваги, а й тренує вміння до концентрації, зосередження. І що важливо, завдяки цьому, розвивається вміння контролювати власні емоції. Таке тренування вчить стримувати роздратування під час роботи в класі, де водночас діє багато різноманітних подразників, які порушують емоційно-чуттєву рівновагу педагога.

Зосереджуючи увагу на різнопланових діях (читання, написання, лічба) і тим самим, розвиваючи різнопланову увагу (розподіл, зосередження, вибірковість тощо), в свою чергу розвивається вміння довільно перемижувати (включати або виключати) чуттєво-емоційні сфери в будь-якій послідовності. Така своєрідна гімнастика сприяє вихованню, розвитку та вдосконаленню властивостей уваги а, згодом, і формуванню професійно важливих якостей, як стресовитривалість, наприклад, до шуму в класі, психологічного перенавантаження, емоційного напруження, поганого стану здоров'я тощо, які доволі часто виникають в діяльності вчителя.

Контроль за чуттєво-емоційною увагою. Вправу можна виконувати безпосередньо в умовах уроку, наприклад, коли учні вивели вчителя з

рівноваги. Вона спрямована на тренування механізмів чуттєво-емоційної уваги. Сутність вправи: слідкувати за ходом уроку, слухаючи відповідь учня, водночас подушечками пальців зосереджено досліджується, наприклад, фактура столу чи будь-якого предмету та подумки фіксуються відчуття, які виникають при цьому. Іншими словами, при виконанні цієї вправи здійснюються майже водночас два процеси, що по чергово неначе вмикаються і вимикаються: перший – зосередження на розповіді учня; другий – дослідження будь-якого предмету. За своїм механізмом вправа справляє відволікаючий ефект і спрямована на малопомітне та швидке опанування собою. Крім того вона розвиває вміння концентрувати та перемикає увагу, тим самим розширюючи її діапазон, що вже саме собою є важливим.

Коливання уваги. Як свідчать дослідження, в процесі будь-якої діяльності увага зазнає певних коливань. і якщо короткотривалі коливання уваги – в 1-5 секундному інтервалі – практично не позначаються на її стійкості, за умови напруженої, але цікавої роботи, то через 15 – 20 хв роботи, коливання уваги вираженіші й можуть зумовити мимовільне відволікання від об'єкту. Враховуючи те, що продуктивна фіксація уваги на одному об'єкті можлива, як правило, лише протягом 20 хв, можна рекомендувати педагогам в цей час урізноманітнювати форми своєї діяльності, наприклад, фокусувати свою увагу на інших необхідних діях, об'єктах чи поняттях.

3.6. Оптимізація готовності студентів до педагогічної діяльності на основі урахування їх темпераментальних властивостей

Темперамент відіграє важливу роль у взаємодії і спільній діяльності людей. Наприклад, якщо в студентській академічній групі переважають холерики, меланхоліки і флегматики, то такий колектив не може діяти оперативно, а якщо виникає ситуація, що вимагає швидкого реагування, то спільна діяльність може супроводжуватися сильною напругою стосунків, численними конфліктами. Тому останнім часом при формуванні колективів велика увага приділяється проблемі сумісності за темпераментом. Якщо при формуванні академічних груп, призначенні старост, кураторів груп враховуватимуться особливості темпераменту, процес взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу буде більш ефективним.

Від характеру взаємодії викладача зі студентами залежать не тільки кінцеві результати, але й успішність окремих етапів єдиного процесу навчання та виховання: швидкість просування до цілі, кількість та характер корегуючих впливів тощо. Багато з того, що необхідно знати педагогу для успішної роботи зі студентами розкривається дуже пізно, коли ці знання практично втрачають свою актуальність, коли період навчання добігає кінця. Чимало взагалі скрито від безпосереднього спостереження і може бути виявлено лише спеціальними методами дослідження. Врешті-решт

суб'єктивні оцінки викладачів надзвичайно важко застосовувати в процесі управління: думка одного педагога може не збігатися з думкою інших. Тому необхідні спеціальні психодіагностичні обстеження, з яких можна отримати інформацію про певну «передісторію», здобутки на попередніх етапах навчання та виховання.

Утім поза увагою залишається інформація про результати навчання на попередніх курсах, рівень набутих знань, умінь і навичок. Не менш важливою є інформація про результати виховання та розвитку, особливості психічних функцій на попередніх етапах онтогенезу. Бажано знати інтереси абітурієнта, мотиви, рівень домагань тощо. Необхідні дані про рівень розвитку психічних функцій: уваги пам'яті, мислення та мовлення. Важливо вивчати особливості аналізаторних систем. Не менш важливо знати про природні передумови педагогічних здібностей. Викладача має цікавити також емоційно-вольова сторона особистості та здатність до довільної психічної саморегуляції. Іншими словами, необхідна повна інформація про суб'єкт керування. Її можна отримати як підсумок продуманої системи психодіагностики, яку можна розглядати як ланку всієї системи керування процесом навчання та виховання. На наступних етапах керування дані психодіагностики слугують для вивчення змін у системі, як результату педагогічних впливів, застосування різних форм, методів та засобів навчання та виховання.

В процесі навчання та виховання відбувається не тільки збагачення знаннями та вміннями, а й перетворюється сама особистість, розвиваються її здібності. Як зазначав Пейсахов, за допомогою психодіагностичних обстежень повинні бути вивчені зміни окремих параметрів та їх взаємних зв'язків. Можна припустити, що окремі зв'язки виявляться доволі стабільними, але будуть виявлені й лабільні зв'язки, що вказують на зміни цілого в результаті динаміки зв'язків між окремими компонентами цього цілого. Окремі кореляції, імовірно, будуть зростати, інші послаблюватися. Ми припускаємо, що за величиною зсувів коефіцієнтів кореляції можна буде судити про найсуттєвіші, системоутворюючі зв'язки між параметрами. Оскільки взаємні зв'язки між окремими компонентами визначають структуру психічних властивостей, то в лонгітюдних динамічних дослідженнях можна буде спостерігати еволюцію й розвиток цієї структури в процесі навчальної діяльності.

Окрім «зовнішнього» контуру керування існує й інший контур – «внутрішній», який виступає як функція активності самого суб'єкта управління – адже паралельно навчанню й вихованню іде процес самонавчання та самовиховання. Коли внутрішні та зовнішні контури співпадають, тоді досягається запланований результат. Але вони можуть й не співпадати. Очевидно, що тут для ефективного самоуправління повинен бути застосований найбільш загальний принцип управління – наявність принципу зворотного зв'язку за результатами психодіагностики. Результати психодіагностики можуть бути використані і для прогнозування, пов'язуючи минуле і теперішнє системи з її майбутнім.

Зупинимось детальніше на питанні управління навчальною діяльністю студентів з урахуванням особливостей їхнього темпераменту.

Для педагога, що викладає у ВНЗ, важливо організувати навчальну діяльність і міжособистісні стосунки зі студентами таким чином, щоб спиратися на сильні сторони і не активізувати тих якостей, що можуть стати перешкодою ефективній професійній підготовці. Безперечно, в умовах, коли переважають групові форми роботи, реалізувати відповідну вимогу в навчальному процесі складно.

Однак нерідко викладачі не знайомі з проблемою індивідуально-типологічних відмінностей, тож організовують процес взаємодії, спираючись на власні інтереси і переваги. Якщо ж хто-небудь зі студентів відчуває труднощі під час навчання, то такий викладач швидше за все звинуватить його в небажанні вчитися, ніж з'ясовуватиме справжні причини цих ускладнень. Частіше серед осіб, чия навчальна діяльність недооцінюється викладачами, виявляються флегматики та меланхоліки. Флегматики не встигають за ритмом навчального процесу, їм потрібно більше часу для обмірковування, що нерідко просто виводить викладача із рівноваги, він воліє не звертатися до такого студента. Внаслідок цього флегматик позбавляється можливості вправлятися у вільному, розкутому обміні думками й поглядами, ще більше замикається у своєму внутрішньому світі. Меланхоліки часто не витримують емоційно-розумових навантажень, які для них виявляються надсильними, і до кінця навчальних занять різко знижують ефективність своєї праці.

Отже, можна констатувати, що незважаючи на те, що навчальна діяльність висуває різні вимоги як до різних сторін діяльності нервової системи, так і до різних властивостей темпераменту. В навчальній діяльності найчастіше виникають такі ситуації, які є сприятливішими для динамічних особливостей «сильних» та «рухливих» студентів (холериків та сангвініків), та рідше такі, які є більш сприятливими для динамічних особливостей «слабких» та «інертних». З цієї причини студенти, яким мають такі властивості темпераменту, як низький рівень ергічності, пластичності, швидкості (психомоторної, інтелектуальної, комунікативної) виявляються у менш вигідному положенні, ніж студенти, які мають середній та високий рівень прояву цих властивостей. Такий висновок був підтверджений нашими експериментальними даними.

Загальновідомо, що представники всіх типів темпераменту здатні домогтися високих результатів у навчальній діяльності. Так, студенти слабого типу домагаються високих результатів, якщо тривалість роботи не дуже велика. Тоді виявляються такі їхні якості, як підвищена реактивність, чуйність до проблеми. Крім того, вони більше уваги приділяють підготовчому етапові й контролюючим діям (самоперевірці якості виконання). Представники сильних типів більше занурені в безпосередній процес виконання, можуть досить довго працювати, однак часто зневажають питання планування, розподілу в часі, наступної перевірки. Там, де доводиться мати справу із сильними навантаженнями, несподіваними подразниками, що сигналізують про небезпеку, люди слабого типу з навантаженнями впораються ціною власного здоров'я або ж не упораються зовсім. Наприклад, чим більше значення надає викладач майбутній перевірці знань студентів (контрольній роботі, проміжній атестації, залікові, іспитові), тим більший дискомфорт від-

чувають студенти меланхолійного типу, тим менш здатні вони показати свої дійсні знання, продемонструвати свій розумовий потенціал.

Однак варто зазначити, що швидкість і міцність оволодіння знаннями, вміннями, навичками залежать не тільки від типологічних особливостей, а й від рівня навчальної і професійної мотивації, ступеня розвитку інтелекту, здібностей та інших особистісних характеристик студента.

Під час навчання викладач не повинен ставити перед собою задачу змінити той або інший темперамент на більш «зручний» або «ефективний». Він повинен уміти знаходити оптимальні підходи до формування стосунків з усіма студентами залежно від їхніх типологічних властивостей.

Студенти холеричного темпераменту мають потребу у формуванні в них здатності самоконтролю, тому відносини з ними повинні бути насамперед рівними, спокійними. Адже холерик найчастіше перебуває в афективному стані, тому розмова з ним різким, підвищеним голосом тільки сприятиме нагнітання нових негативних емоцій. Викладач має бути стриманим в оцінках і висловлюваннях. Закликаючи холерика до послідовності, акуратності, порядку в роботі, варто пам'ятати, що він найменше схильний займатися одноманітною і кропіткою роботою і, крім того, не сприймає, коли його повчають. Тому цілком логічно, що холерик почне спростовувати цілком розумні вимоги і беззаперечні докази посиланнями на факти, які не мають відношення до справи. Досвідчений викладач знає, що це лише спосіб психологічного захисту, тож спокійно повторить свої вимоги. Недосвідчений викладач спробує або спростувати висунуті аргументи, як неспроможні, або ж сам впаде в стан афекту. і в тому, і в іншому випадку холерик одержить особливе задоволення від своєї перемоги.

Студенти-сангвініки, як правило, не викликають у викладача особливих ускладнень: охоче вступають у спілкування, схильні прийняти точку зору співрозмовника, не ображаються на дрібниці, завжди готові включитися в нову цікаву справу. Однак не слід забувати і такої особливості, яка нерідко призводить до непорозумінь: сангвінік, як ніхто інший, схильний переоцінювати свої сили. Точніше, він їх не переоцінює, а просто готовий включитися в будь-яку справу, що йому пропонується. Даючи сангвінікові доручення, варто мати на увазі щонайменше два моменти. По-перше, у нього вже може бути набрана ціла купа всіляких навантажень і доручень, про які він зараз просто забув. По-друге, легко погоджуючись виконати доручене, виявляючи явну захопленість майбутньою справою навіть без особливих домовленостей, він може так само швидко до неї охолонути, а тому зробити її абияк. Тому нерідко викладачі, спостерігаючи ентузіазм сангвініка, впевнені, що і результати мають бути хорошими. Тому вони часто розчаровуються, обвинувачують сангвініка в легковажності, хвалькуватості. Тут варто зважати на те, що всі обіцянки і запевняння сангвініка завжди щирі. Спілкуючись з людиною такого типу, особливо доручивши якусь справу, просто необхідно привчати її до елементів розумного планування, співвіднесення своїх сил і можливостей з реальними навантаженнями.

При взаємодії з меланхоліком викладачу насамперед необхідно подбати про те, щоб відповідна ситуація не сприймалася останнім, як за-

грозлива. Педагог зобов'язаний переконати його в своїй ширості, доброзичливості. Під час занять необхідно давати їм більше можливості виявити себе, діяти. Ця задача вкрай складна, оскільки будь-який прояв власної ініціативи або пропозиція викладача розцінюються меланхоліком як така, що потенційно несе в собі загрозу. Важливо переконати його, що навіть помилки не знижують загальної цінності відповіді або дії, свідчать про прагнення пізнати істину, творчий, неординарний підхід. Саме стосовно меланхоліка, важко перебільшити роль схваленень, заохочень. Він сам настільки невпевнений у собі, що подібні знаки з боку викладача слугують лише засобом зниження ситуативної напруженості, й аж ніяк не чинником, що негативно впливає на самооцінку.

При роботі з флегматиками варто пам'ятати, що квапити їх, збільшувати темп роботи – справа безперспективна. Потрібно заздалегідь набратися терпіння, особливо в початковий період роботи. Важливо вчасно помічати, що при взаємодії з навчальною групою саме флегматики залишаються поза колом педагогічної уваги – адже вони, як правило, спокійні, посидючі. Однак варто пам'ятати, якщо у флегматика вже сформувалися якісь погляди, то змінити їх навіть у випадку помилковості вкрай важко. Тому щодо студентів флегматичного типу темпераменту повинна виявлятися особлива стратегія активізації, залучення їх у спілкування, подолання інертності думок і особливо почуттів, формування позитивно-емоційно підкріпленого ставлення і до професійної підготовки в цілому, і до поточних занять.

Що ж стосується власних типологічних особливостей, то **для викладача – холерика** досить важливо переборювати ситуативну і загальну запальність, різкість, нетерплячість. **Для сангвініка** актуальним є формування послідовності, подолання імпульсивних спонукань, посилення самокритичності, здатності до планування і самоконтролю. **Флегматик** повинен усвідомлювати, що його темп роботи є прийнятним лише для осіб з інертним типом темпераменту, формувати в собі готовність до більш варіативної діяльності. **Меланхолік** повинен переборювати свою невимогливість, сугестивність, млявість, нерішучість.

Подолання недоліків, властивих тому або іншому типові темпераменту, (це стосується як викладачів, так і студентів) має вироблятися доцільним стилем індивідуальної діяльності.

При цьому необхідно враховувати, що **сангвінікам і холерикам** (як високореактивним) властиві такі загальні ознаки в процесі діяльності:

- вони менш ефективно працюють в умовах чітко регламентованої діяльності;
- при наявності регламентації швидше стомлюються;
- віддають перевагу нечітко визначеній кінцевій меті та мінімуму додаткових вказівок;
- ефективно працюють тривалий час без перерв і з малою кількістю помилок за умови, що від них потрібні неоднорідні, різноманітні дії з можливостями їхніх довільних змін, припинення або чергування;
- здатні до зміни стратегії діяльності, більш оптимально працюють при зниженні надлишкової стимуляції;

– частіше виявляють нереалістичний (завищений або занижений) рівень домагань.

Флегматикам і меланхолікам (низькореактивним типам) властиві такі особливості:

– ефективно і продуктивно працюють в умовах чіткої регламентації діяльності;

– віддають перевагу вимогливим інструкціям з деталями, з конкретно і чітко позначеними цілями;

– віддають перевагу більш простим, стереотипним способам дій, пунктуальності, діям зі статичними позами, нескладними, плавними рухами;

– з метою забезпечення необхідного рівня мотивації беруться до завдань (особливо меланхоліки) з великою імовірністю успіху;

– характеризуються більшою реалістичністю рівня домагань.

В контексті оптимізації готовності студентів до педагогічної діяльності на основі урахування властивостей темпераменту, необхідно, окрім зазначеного, наголосити на тому, що в умовах сьогодення до нових соціальних функцій освіти слід віднести соціально-терапевтичну, яка покликана значно підвищити рівень готовності майбутнього фахівця не тільки до педагогічної діяльності, а й до успішної життєдіяльності в складних умовах сьогодення. Основний засіб забезпечення такої готовності, соціальної зрілості випускника ВНЗ – розвиток життєвих сил його індивідуальності, формування здорової особистості.

Напружений ритм життя студентів на фоні зниженої рухової активності породжує дисонанс між вимогами, що висуваються до інтелекту, емоційної сфери, і порівняно малим фізичним навантаженням. Робота нервової системи в подібному режимі часто призводить до підвищеного напруження, невміння розслабитися, здобути психічну рівновагу. Загальновідомим стало положення про зворотно пропорційну залежність між особливостями нервової системи та величиною психічної травми, необхідної для розвитку неврозу: чим чутливіша, «невропатизована», нервова система, тим менша інтенсивність психічної травми необхідна для порушення психічної рівноваги. Саме надмірні зовнішні впливи, перенапружуючи індивідуальні психофізіологічні можливості, нерідко спричиняють хворобливі стани студентів.

Щоб протидіяти погіршенню здоров'я під час навчання у ВНЗ необхідно проводити профілактичну роботу, спрямовану на усвідомлення самовдосконалення та збереження здоров'я. Необхідно вчити студентів, викладачів ВНЗ жити в гармонії з власним темпераментом. Як складний і багатогранний феномен професійно-педагогічне самовдосконалення являє собою процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця від «Я-реального» до «Я-ідеального», від «Я-потенційного» до «Я-актуального», що реалізується у формі професійного *самовиховання, самоосвіти й самоактуалізації*, забезпечує досягнення позитивних особистісних змін та є передумовою успішної творчої самореалізації в професії.

У процесі самовдосконалення особистість виступає *суб'єктом* власного розвитку, яка самостійно визначає й активно виконує певні дії з удосконалення власної особистості і діяльності. Водночас, сам студент, викладач ВНЗ, його індивідуальні риси, здібності тощо виступають головними

об'єктами його самопізнавальних і самотворчих впливів. Співпадання суб'єкта та об'єкта самовдосконалення, з одного боку, ускладнює його реалізацію, бо потребує певного «роздвоєння» людини в процесі виконання будь-якої діяльності на її виконавця та контролера, а з іншого – спрощує, оскільки забезпечує найбільш повне усвідомлення усіх індивідуальних особливостей об'єкта формуючого впливу. Загальна мета професійного самовдосконалення полягає у досягненні вершин особистісної і професійної досконалості та деталізується в завданнях, що є специфічними для кожного студента, викладача і зумовлюються його індивідуальними психофізіологічними особливостями й особливостями темпераменту зокрема.

3.7. Оптимізація емоційного компоненту готовності студентів до педагогічної діяльності

Застосування психокорекційних процедур з метою формування позитивного емоційного стану у студентів може включати: групові дискусії; рольові ігри; психогімнастику; аутотренінг; методи релаксації; індивідуально-психологічне консультування; психомалюнок тощо.

Групова дискусія – це спільне обговорення якого-небудь полемічного питання, що дозволяє прояснити, змінити думку, позиції та установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Дискусія може бути використана як з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних боків, так і як спосіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, розв'язання прихованих конфліктів, надання учасникам виявити свою компетентність і тим самим задовольнити потребу у визнанні і повазі (це підсилює згуртованість групи, полегшує саморозкриття кожного студента і сприяє досягненню поставленої корекційної мети).

Класифікують різні форми групової дискусії, які застосовуються в тренінгу і психокорекції. Так, виділяють *структуровані* дискусії, де задається тема для обговорення і чітко регламентується порядок її проведення (форми, організовані за принципом «мозкової атаки») і *неструктуровані* дискусії, в яких ведучий – пасивний, а теми обираються самими учасниками, час дискусії формально не обмежується.

Групова дискусія складається з трьох етапів: постановки і розв'язання проблеми та підведення підсумків. Предметом групової дискусії в процедурі психокорекції психофізіологічного стану виступає особистісна проблема на відміну від соціально-психологічних тренінгів управлінської спрямованості, де предметом виступають інтелектуальні та організаційно-управлінські завдання і міжособистісні проблеми. Психолог, як організатор дискусії, поєднує висловлювання учасників з кожного поставленого питання, узагальнює їх, групує, виділяє умовні думки, в процесі чого досягається якісно новий результат, малоймовірний при індивідуальній роботі учасників групи. Для підтримки дискусії в конструктивному руслі необхідні:

- рівноправність учасників у висловленні власної думки і можливість бути почутим;
- відчуття вільної, демократичної атмосфери в групі;
- активність і щирість кожного учасника;
- дружні реакції учасників на взаємні висловлювання, прагнення бути почутим і сприйнятим, відсутність страху бути відкинутим;
- задоволення від спільної роботи і міжособистісних взаємодій.

Надзвичайно продуктивним вважається застосування *ігрових методів* у тренінгу і психокорекції. На першій стадії групової роботи корисні *рольові ігри* як спосіб подолання скутості і напруженості учасників, як умова безболісного зняття «психологічного захисту». Ігри є інструментом діагностики і самодіагностики, і дозволяють ненав'язливо, м'яко, легко виявити труднощі у міжособистісних контактах і психологічних проблемах. Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички, віднаходяться способи оптимальної взаємодії з іншими людьми, які раніше здавалися недоступними, тренуються і закріплюються вербальні і невербальні комунікативні уміння. Гра ефективна в створенні умов для саморозкриття, виявлення творчого потенціалу людини, для прояву щирості і відкритості, оскільки відтворює психологічний зв'язок людини з її дитинством. Внаслідок цього гра стає могутнім психотерапевтичним і психокорекційним засобом не тільки для дітей, але і для дорослих. Можливості ігрових методів у тренінговій і психокорекційній роботі невичерпні. Загальною ознакою рольових ігор є включення активності тренуваного в події, що імітують дійсність або наближаються до дійсності.

У рольових іграх психотехнічної процедури корекції емоційної орієнтації наголос робиться на аналіз і рефлексію проявів емоційної орієнтації людини в міжособистісній взаємодії. Саме в рольових іграх найбільшою мірою реалізуються принципи активності, об'єктивації поведінки і всі принципи особистісних проявів: емпатійності, відкритості, прийняття, довіри переживанням, динамічності досвіду.

Як вказує Н. Ю. Хрящева, для досягнення цілей рольової гри на етапі групового обговорення треба дотримуватися ряду методичних вимог. Насамперед до цих вимог належить правильний підбір ситуації, що включає: сюжет гри; поставлену психологічну проблему; характер заданих відносин, ролей і конкретних обставин. При виборі і розробці ситуації необхідно дотримуватись двох умов:

- 1) зміст ситуації і сутність поставленої в ній проблеми повинні бути адекватні реальній дійсності;
- 2) зміст ситуації повинен бути знайомим учасникам тренінгу, а також відповідати меті тренінгу.

Ситуації взаємодії, обрані для рольових ігор, дають можливість учасникам продемонструвати своєю поведінкою емоційну орієнтацію на прикладі партнерської взаємодії. Можливість домогтися успіху у розв'язанні складної психологічної ситуації, використовуючи різноманітні способи поведінки підвищують як зацікавленість учасників, так і методичну цінність рольової гри згідно цілей психокорекційної процедури.

При виборі рольової гри слід враховувати етап, на якому вона послугувуватиметься. На діагностуючому і постановчому етапі застосовуються імітаційні ігри, що дозволяють виявити основні помилки учасників, невідповідність позитивної емоційної орієнтації, створити мотивацію до навчання та особистісного зростання. На етапі формування використовуються рольові ігри, які дають можливість сформувати вміння рефлексувати свої почуття та емоції з приводу індивідуальних поведінкових проявів, комфортність або дискомфорт психологічного самопочуття. На етапі нормування – рольові ігри, які дозволяють сукупно застосовувати тільки набуті вміння й установки. На етапі проведення рольові ігри «Критика» і «Схвалення» дозволяють відстежити сформованість умінь і установок згідно психокорекційної мети. Організація рольової гри передбачає чіткість інструкцій, перерахування ролей і їх вибір учасниками тренінгу, виклад сюжету гри. Тренер виступає як активний спостерігач.

Психологічний малюнок (*психомалюнок*) використовується на етапі діагностики і формування психотехнічної процедури корекції психофізіологічного стану, а також на етапі здійснення.

На етапі діагностики застосовуються: психомалюнки-тести «Неіснуюча тварина», «Будинок. Дерево. Людина» та ін., що дозволяють одержати інформацію про наявність фобій, самооцінку, стан нервової системи, соціальну спрямованість людини. На етапі діагностики можна також використовувати психомалюнок «Стіна», що дає інформацію про наявність психологічних захистів, емоційне самопочуття індивіда і його соціальне оточення на нинішньому життєвому етапі. Інтерпретація кольорової гами, структурних ліній, сили натиснення, форми і розміру малюнка сприяють не тільки діагностиці, але й початку формування рефлексії згідно психокорекційної мети.

На етапі формування особливу роль мають психомалюнки «Скидання субособистостей», коли окремі члени групи ще не почувають себе здатними відкрито і щиро вербалізувати думки і почуття. Тому на допомогу стає психомалюнок, в якому реалізується можливість відбити глибинний психологічний зміст, що відповідає психологічному стану суб'єкта.

Використання психомалюнка «Автопортрет» на етапі здійснення, коли учасники групи застосовують свої нові вміння виражати власні емоції через художній образ і читати психологічний зміст малюнків, що є одним із методів, які виводять на пізнання логіки несвідомого. вчити

Застосування *психогімнастики* в психотехнічній процедурі корекції психофізіологічного стану студентів доцільно для розвитку вміння рефлексувати і запам'ятовувати широкий спектр невербальних сигналів, відчуттів тіла, емоційних станів і зв'язаних з ними відчуттів, а також для удосконалення умінь розпізнавати такі сигнали в інших людей. Тим самим психогімнастика допомагає створювати цілісність і адекватність Я-образу, паралельно навчає позитивному емоційному відношенню до всіх його граней, а також умінню подавати й одержувати зворотній зв'язок відносно цього Я-образу. В психогімнастичні вправи включені не тільки рухи тіла, але і можливість вербалізувати ключові моменти умінь, що програються.

У психокорекційній процедурі використовують *вправи*, які спрямовані безпосередньо на діагностику і формування позитивного емоційного

ставлення до самого себе, власного Я-образу і через нього до оточуючих людей і дійсності в різноманітності їхніх проявів. Паралельно у вправах можна відпрацьовувати уміння рефлексувати власні почуття, емоції думки, дії. Формуванню і нормуванню позитивної рефлексії емоційної орієнтації сприяють вправи «Мої достоїнства і недоліки», «Роздратування», «Опис удачі-невдачі», «Біля дзеркала», «Я ціную», «Сила мови» та ін.).

На етапі формування можна застосовувати такі психогімнастичні вправи як «Зображення емоцій», «Передавання емоцій», а в тренінгу спілкування використовуються такі вправи: «Обмін невербальною інформацією», «Контакт очей», «Пташка», «Ув'язненні», «Тварини» тощо.

На етапі нормування застосовують такі психогімнастичні вправи: «Заборонний плід», «Колодязь», які відбивають ціннісні орієнтації й актуальні потреби суб'єкта і дають можливість паралельно аналізувати емоційне відношення до цих психологічних характеристик людини.

До методу *психічної регуляції* належить метод *музикотерапії*. Музика є одним із важливих чинників, що зумовлюють позитивний емоційний стан. Її роль у житті людини неможливо переоцінити. Процес сприймання музики людиною надзвичайно складний, і механізм цього сприймання досі остаточно не з'ясований. Музика, з точки зору фізіолога – об'єктивний подразник. Отже, вплив її на людину повинен підлягати тим самим законам, за якими діють усі подразники. А вони загалом досить прості. Тихий стукіт метронома, легкий шум лісу – і в організмі виникає охоронне гальмування. Сила подразника збільшується (гучний звук) – починається тривале збудження нервової системи. Якщо ж зовнішній подразник дуже сильний, виникає «поза межне гальмування»: мозок уже не відповідає на сигнали, що надходять в організм. У разі ж ще більшого посилення подразника може настати смерть.

У деяких африканських племенах застосовували смертну кару барабанним боєм. Такі ансамблі як, наприклад, «Ролінг Стоунз», доводять публіку до шокowego стану. і справа тут у суто фізіологічних законах, за якими діє надмірна гучна музика. У популярних піснях (шлягерах) кількість гармонійних послідовностей, на яких вони будуються, зазвичай дуже обмежена. Одна гармонія неминуче тягне за собою іншу, точно визначену. Дуже легко утворюється стереотип сприймання. Якщо він порушується, виникають негативні емоції. А в класичній музиці гармонійних послідовностей значно більше: після одного акорду може йти кілька ймовірних гармоній. і варіантів тим більше, чим складніший музичний твір.

В осіб зі слабкою нервовою системою набагато тонший і емоційніший процес сприймання музики, ніж у тих, у кого сильна нервова система. і пояснюється це тим, що у перших пороги чутливості набагато нижчі, ніж у інших. Психологічна настроєність людини на сприймання відповідної музики, чекання нею сигналів матеріалізуються в нервові імпульси. Вони надходять у відповідний аналізатор. Але ще до того, як сигнал надійде, аналізатор настроюється на сприймання і відбиття його. Це так звана установка на сприймання.

Проте не на всіх людей одна й та сама установка діє однаково. Як виявилось, залежно від того, як на людей діє словесна установка, їх можна поділити на три групи. До першої належать люди, в яких при сприйманні й

оцінці інформації установка спрацьовує повністю; до другої групи – ті, хто при цьому, незважаючи на установку, керується своїми відчуттями; до третьої входять особи, які в одному випадку оцінюють інформацію під впливом установки, а в іншому – під впливом особистісних відчуттів. Ці відмінності пояснюються неоднаковими типами вищої нервової діяльності. Для тих, на кого установка впливає сильно, характерне переважання другої сигнальної системи, у малопіддатливих – першої сигнальної системи.

Із наведеного вище випливає: психологічне сприймання музики і реакції людей на неї надзвичайно індивідуальні. Тому використовуючи музичні твори для релаксації необхідно враховувати звички конкретних людей, особливості їхнього типу вищої нервової діяльності, музичної культури й естетичного смаку.

Негучна мелодійна музика (10 Дц) заспокоює, врівноважує емоційний стан людини. Музичні твори, що рекомендовані для заспокоєння та врівноваження психофізіологічного стану: Чайковський. Анданте кантабіле (зі струнного квартету); Чайковський. Пісня без слів (фа мінор); Бах. Арія (для струнного оркестру); Бах. Прелюдія до мажор (із першого тому); Моцарт. Нічна серенада (друга частина для струнного оркестру); Барбер. Адажіо (для струнного оркестру); Шуберт. Незакінчена симфонія (II частина для симфонічного оркестру); Вагнер. Вступ до опери «Лоенгрін»; Бізе. Антракт до третьої дії опери «Кармен» та ін.

Для позбавлення людини негативного стану, поганого настрою великий російський психіатр, невропатолог В. М. Бехтерев радив спочатку дати прослухати мелодії, що відповідають настрою на даний момент, а потім змінити характер музики відповідно до її душевного стану. Тому для регуляції емоційного стану людини, рекомендують прослуховувати не складні й не великі за обсягом музичні твори, переважно романси та пісні. Медичні фахівці стверджують, що в багатьох випадках достатньо провести 8–10 сеансів спрямованого прослуховування музики, аби отримати відчутне поліпшення психічного стану людини.

Застосування вищенаведених методів психічної регуляції, оптимізації та корекції психофізіологічного стану сприяє збереженню працездатності, формуванню позитивного, сприятливого емоційного стану студентів щодо успішного формування їхньої готовності до педагогічної діяльності.

3.8. Методика психогігієнічного прогнозування і програмування

Психогігієнічне прогнозування становить собою передбачення якісних станів психічного здоров'я у їх віковій змінюваності. Психогігієнічне програмування – основа прогнозу, оскільки відображає процес утворення індивідуальної програми очікувань особистості та вікових перетворень образу її майбутнього. Саме психогігієнічне прогнозування є важливою і необхідною складовою професійної підготовки вчителів.

Особистісне психогігієнічне самопрогнозування ґрунтується на психологічних механізмах антиципації, які найвиразніше виявляються у творчій діяльності. Індивідуальна програма очікувань особистості відображає сенс життєдіяльності, сутність якого у широкому універсальному визначенні полягає в самому житті. Отже, мета кожної такої програми особистості – збе-

реження життя, а завдання, що реалізують цю мету, втілюються в саморегульованій активності, спрямованій на збільшення її індивідуальної якості.

Вивчення психологічної практики в даному напрямку дало змогу встановити, що в масовій повсякденній свідомості напоширеніше уявлення про те, що поліпшення власного психічного стану досягається шляхом уникнення чи витіснення негативних емоцій і переживань. Не заперечуючи відповідності цих уявлень певним групам психогенних ситуацій, ми вибірково дослідили спрямованість практичної роботи професійних психологів у цьому напрямку. Наводимо приклад розмаїття підходів до практичної реалізації проблеми психогігієнічного прогнозування та програмування за матеріалами самоаналізу власної професійної діяльності, проведеного психологами освітніх закладів за нашим завданням:

Підхід 1.

Важлива умова досягнення високих результатів – програмування своєї діяльності. Студентам допомагають такі вправи:

1. Розподілення часу.

Аналізується день або тиждень студента. Обраховується час, що витрачається на обов'язкову роботу, на роботу щодо задоволення власних бажань, спілкування з друзями, вираховується, скільки часу змарновано.

2. Гра у мрії.

Кожен з учасників ділиться своєю найзаповітнішою мрією, шляхами, якими він може її досягти.

3. Вправи на складання плану життя на місяць, рік.

Аналізується, чого студент хоче досягти, що треба зробити, аби досягти своєї мети; якими шляхами її можна досягти; які якості допоможуть у досягненні мети; що зміниться в житті при досягненні бажаного. Ці корисні вправи змушують студента замислитись над своїм «я»; зокрема, вправа – діалоги:

– Хто є для тебе зразком?

– Хто є ідеалом?».

Підхід 2.

«Якщо процес адаптації до соціуму проходить, як правило, стихійно, то цей процес у сім'ї певною мірою можна спрогнозувати та спрограмувати. Яким чином цього можна досягти? Беремо аркуш паперу і на ньому пробуємо зробити прогноз свого майбутнього при наявності вади, а потім прогноз свого життя без цієї вади. А вже те, що потрібно зробити, людина обирає сама. Чим вищою є її мета, тим ціліснішим, інтенсивнішим і впорядкованішим буде майбутнє психічне життя».

Підхід 3.

«Наша мета полягала в тому, щоб змінити життя досліджуваних, допомогти їм позбутися хворобливих стереотипів.

Ми переконалися, що на них впливає той чи інший стереотип – установка. Класифікація помилкових установок, які викликають розвиток хворобливих переживань:

1. Розмірковування типу «все або нічого».

Бачення довколишнього світу в чорно-білих кольорах. Наприклад: «Якщо я не можу бути кращим за інших, не варто й старатися», «Якщо я не досягну успіху в цій роботі, то я – повний невдаха».

2. Надмірне узагальнення.

Очікування, що через те, що дещо відбувається не так, як би хотілося, все завжди буде таким: «Я знову набрала зайву вагу, незважаючи на те, що три тижні дотримувалася дієти. Я ніколи не зможу бути стрункою».

3. «Душевний фільтр».

В усьому вбачаються здебільшого неприємні для особистості речі, що перекручують дійсні наміри людей або реальні ситуації: «Я ніколи не забуду того, що вони дозволили мені набрати зайву вагу».

4. «Стрибок» до негативних висновків.

Робиться негативний висновок, хоча підстави для цього відсутні або дуже маловиразні:

а) робиться висновок, що хтось негативно настроєний щодо нього, але підстави цього висновку не перевіряються через нехіть: «Моя подруга двічі перервала мене. Їй, мабуть, нецікаво мене слухати»;

б) очікується, що події будуть розгортатись погано і ці очікування приймаються, як факт. Ці очікування виконують роль «самопророцтва»: «Ці стосунки не мають майбутнього».

5. Перебільшення впливу подій.

Самопереконавання в тому, що якщо події розгортаються не в кращу сторону, то їх наслідки не можна виправити і вони будуть жахливими: «Якщо він мене кине, я не зможу більше жити».

6. Помилкове сприймання відчуттів як фактів.

«У мене відчуття невдачі – тому я невдаха!»

7. Звинувачення самого себе в чомусь неприємному.

На себе береться відповідальність за не свої відчуття та поведінку: «Мій чоловік прийшов додому в поганому настрої – це я щось зробила неправильно».

8. Недооцінка самого себе.

Самоприпинення: «Я не заслуговую нічого кращого», «Я слабкий», «Я дурний», «Я безталанний», «Я – ідіот».

Підхід 4.

«З точністю прогнозувати формування наркотичної залежності й виникнення захворювання на практиці поки що неможливо, але успішно можна виділити групи ризику, на які впливають ті чи інші чинники».

Як видно з наведених підходів, у психологічній практиці витіснення негативних емоцій та переживань поєднується із застосуванням елементів проєктивності. Використовуються самопередбачення особистістю своїх майбутніх психічних станів, закономірний вплив факторів, які з опосередкованих або малоістотних імовірно можуть стати домінуючими.

Методологічною основою психогігієнічного прогнозування й програмування має бути **принцип взаємоузгодженості сенсоутворення та самоздійснення у віковій перспективі**. Виходячи з нього, усвідомлення нездійсненого життєвого сенсу так само руйнує особистість, заперечуючи її цінність, як здійснення невідповідного, небажаного сенсу або комплексу суперечливих, антагоністичних сенсів. Генералізований стан недосягнення бажаного згідно з цим принципом – еквівалент стану досягнення небажаного.

З метою психогігієнічного прогнозування вікової взаємоузгодженості функціонування особистості нами розроблена відповідна методика, бланк

якої подано у рис. 3.1. Цей бланк розроблений для використання у методиці психогігієнічного прогнозування вікової взаємоузгодженості функціонування особистості. При застосуванні цієї методики піддослідному або групі піддослідних видається по одному бланку на особу у перегнутому вигляді так, щоб було видно тільки перший розділ – «Попередній період життя», а другого – «Майбутній період життя» – видно не було. Після заповнення першого розділу («Попередній період життя») бланк згинається так, щоб заголовки вертикальних граф збігалися з вертикальними колонками другого розділу – «Майбутній період життя».

Відповідно до віку піддослідних у графі «Вік (повна кількість років)» проставляється 5 останніх прожитих років життя від меншої кількості до більшої. Остання, п'ята горизонтальна графа першого розділу бланку («Попередній період життя») має закінчуватися цифрою останнього повного прожитого року. Не рекомендується включати до цієї графи період 1-3 років, а також включати до неї непослідовний ряд прожитих років.

Обов'язковою умовою одержання адекватних результатів є дотримання однакової сумарної кількості років в обох розділах бланку («Попередній період життя» і «Майбутній період життя»). Наприклад, якщо піддослідними виступають 15-річні підлітки, у вертикальній графі «Вік (повна кількість років)» перший розділ бланку «Попередній період життя» має містити цифри: 11, 12, 13, 14, 15, а другий розділ – «Майбутній період життя» – цифри: 17, 18, 19, 20, 21.

Опитування полягає в ретроспективній самооцінці кожного раніше прожитого року і перспективній оцінці кожного року наступного періоду життя. Ця самооцінка виражається обведенням або викреслюванням цифр 3, 2, 1 зліва і 1, 2, 3 справа від центральної вертикальної колонки «Вік». Цифра «3» відповідає найвищій вираженості стану, «2» – середній, «1» – найменшій вираженості.

Після завершення самооцінки попереднього й майбутнього періодів життя знаходиться сума всіх цифрових значень лівої частини бланку й окремо – правої частини. Сума значень лівої частини розділу «Попередній період життя» записується у вертикальній a_1 , а сума значень правої частини даного розділу – у вертикальній колонці a_2 . Сума колонки a_1 має додатне значення, а колонки a_2 – від'ємне. Одержані результати додаються. Так само знаходиться різниця a_1 і a_2 в другому розділі «Майбутній період життя».

Від другої різниці, одержаної в розділі «Майбутній період життя», віднімається перша різниця, одержана за розділом «Попередній період життя». Додатний результат позначає сприятливий психогігієнічний прогноз на найближчу перспективу, а від'ємний – несприятливий психогігієнічний прогноз. Чим більші одержані цифрові значення, тим вираженішими будуть сприятливість або несприятливість прогностичного показника якості психічного здоров'я. Водночас прогностичний показник якості психічного здоров'я тим надійніше відображає вікову взаємоузгодженість функціонування особистості, чим ближчий він до 0 і навпаки – тим менш надійною є вікова взаємоузгодженість функціонування особистості, чим більші додатні або від'ємні цифрові значення були одержані.

Прізвище, ім'я, по батькові _____

a1	Щасливий	Радісний	Сильний	Зацікавлений	Веселий	Багатий	Схвилюваний	Удачливий	Спокійний	Бадьорий	Вік (повна кількість років)	Втомлений	Тривожний	Невдачливий	Осуджуваний	Бідний	Сумний	Байдужий	Кволий	Понурий	Нещасний	a2	
Попередній період життя																							
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
Майбутній період життя																							
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		
321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123		

Рис. 3.1. Бланк опитувальника до методики психогігієнічного прогнозування вікової взаємоузгодженості функціонування особистості

Це пояснюється тим, що, на відміну від прожитого періоду, на який були витрачені відповідні зусилля, в якому долались труднощі невідповідності між бажаним і дійсним, майбутній період життя є відображенням очікувань, до втілення яких зусилля ще не докладались, а якщо докладались, то пропорційно прожитому часу. Виходячи з цього, уявлення про майбутнє не відображають у пам'яті наслідки подолання невідповідності між бажаним і дійсним, тобто спогади про напруженість усіх функціональних систем організму. Пригадування міри цієї напруженості коригують майбутні очікування, взаємоузгоджуючи функціонування особистості протягом різних вікових періодів онтогенезу.

Тому значна різниця між сприятливими прогностичними показниками якості психічного здоров'я студентів порівняно з особами зрілого віку (сприятливі прогностичні показники першої групи досліджуваних перевищували середні показники другої групи) свідчать не про прогнозоване зменшення якості психічного здоров'я, а про збільшення надійності вікової взаємоузгодженості функціонування особистості першого та другого періодів зрілості.

Значну цінність для складання психогігієнічного прогнозу має метод безпосереднього спостереження, що дає змогу висунути прогностичні показники зони найближчого розвитку. Домінуючою характеристикою, яка має становити собою предмет спостереження, є процес утворення студентом власного сенсу і його переходу в дійсність (здійснення сенсу). Вивчення фантазій, ман, мрій, сподівань, прагнень, бажань, їх взаємоперетворень дає змогу відстежити генезу виникнення мотивів у студентів певної діяльності, що здатні генералізуватись у життєвий сенс. Водночас спостереження за цим процесом надають можливість виявити утворення індивідуальної програми самоздійснення особистості і вплинути на її формування. Зважаючи на дані у цій індивідуальній програмі, можна скласти психогігієнічний прогноз на певні періоди дитячого розвитку.

Так, збільшенню діяльнісної інтенсивності передуює період активного фантазування, перетворення уявних образів і способів дій за допомогою гри в реальність. Нереалізований потенціал уяви залишається в дитячому досвіді до нагоди його діяльнісного витребування. Психогігієнічний механізм дитячої уяви полягає в попередньому, безпечному для особистості переживанні можливих у майбутньому психогенних подій.

Тому безпосередні спостереження за виявами уяви студентів дають підстави розглядати їх як базу для розгортання програми індивідуального розвитку і водночас – як важливі показники для психогігієнічного прогнозування.

Зразок заповненого протоколу оцінювання продуктів уяви студентів поданий у рис. 3.2.

Прізвище, ім'я дитини: Бойко Ярослав

Види і результати діяльності	Дати оцінювання										Середньо- місячний показник	Прогноз				
	9/04	12/04	15/04	19/04	21/04	22/04	4/05	6/05	7/05	10/05						
Гра	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2,2					
Малюнки	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	1,7					
Ліплення	1	0	1	0	2	3	1	0	1	2	1,1					
Майстрування	1	1	2	1	3	2	2	1	2	0	1,5					
Розповідання	3	2	2	1	2	1	0	3	2	1	1,7					
Письмові твори	2	3	2	3	1	0	1	1	2	2	1,7					
Інше (визначити)	3	2	1	2	2	1	0	1	1	2	1,5					
Середні показники за всіма видами	1,86	1,57	1,86	1,57	2,0	1,57	1,14	1,43	1,57	1,71	1,63					
Динаміка	-	-0,29	0,29	-0,29	0,43	-0,43	-0,43	0,29	0,14	0,14	-0,15					

Рис. 3.2. Протокол оцінювання продуктів дитячої уяви

Методика аналізу безпосередніх спостережень полягає в оцінці продуктів діяльності студентів за такою шкалою:

3 бали – творча діяльність;

2 бали – комбінаторна діяльність;

1 бал – відтворююча (репродуктивна) діяльність;

0 балів – відсутність діяльності, апатія.

Протокол оцінювання продуктів дитячої уяви, заповнений зразок якого поданий у рис. 3.2, ведеться на кожну особу окремо. Величина змінюваності значень середнього показника за всіма видами діяльності дає змогу встановити динаміку психічних станів особистості на найближчу перспективу. Так, наприклад, за сімома видами діяльності протягом одного дня спостережень були виставлені бали: 1,2,1,1,3,2,3. Середній показник за всіма видами становить 1,86. Протягом місяця було проведено не менше 10 спостережень за всіма видами діяльності, середні показники яких становили 1,86; 1,57; 1,86; 1,57; 2,0; 1,57; 1,14; 1,43; 1,57; 1,71. Виходячи з цього, динаміка психічного стану складає – 0,29; 0,29; -0,29; 0,43; – 0,43; – 0,43; 0,29; 0,14; 0,14. Отже, середньомісячний показник динаміки психічних станів становитиме -0,15 при амплітуді від 0,43 до -0,43.

Таким чином, коливання середнього показника динаміки психічних станів, визначеного методом оцінювання продуктів уяви студентів в межах -0,15 до $\pm 0,43$ бала, при збереженні всіх інших рівних умов життєдіяльності можна перенести на наступний за досліджуваним період, який не може бути більшим за половину попереднього.

При застосуванні цієї методики з'ясовано, що низка чинників, пов'язаних з умовами життєдіяльності студентів, суттєво впливає на точність психогігієнічного прогнозу. До цих чинників належать:

1. Зміни у тривалості або режимі нічного й денного сну. Зменшення тривалості сну істотно знижує показники продуктивності уяви і навпаки – збільшення тривалості сну підвищує їх.

2. Зміни у мікросоціальному оточенні: поїздка до оздоровчого табору, поява нових друзів, втрата друга, зміни у складі родини.

3. Зміна соціального статусу: перехід у наступний клас, набуття нової ролі в колективі.

4. Зміни, пов'язані з розвитком: прояви статевого дозрівання, критичних періодів вікового розвитку.

5. Соматичні захворювання.

6. Інші зміни умов життя та побуту: переїзд на іншу квартиру, ремонт тощо.

Таким чином, психогігієнічне прогнозування ґрунтується на вивченні індивідуальної програми життєдіяльності особистості і становить собою передбачення якісних станів психічного здоров'я у їх віковій змінюваності. У психолого-педагогічній практиці широко використовуються різноманітні емпіричні підходи до психогігієнічного програмування, які водночас виступають основою для передбачень майбутніх особливостей психічного функціонування особистості. Розроблена методика психогігієнічного прогнозування вікової взаємозалежності функціонування особистості дає змогу визначити прогностичний показник якості психічного здоров'я, його сприятливості або несприятливості, відстежити вікову взаємоузгодженість функціонування особистості як важливу умову її процесуальної цілісності. Розроблена методика оцінювання продуктів уяви студентів дає змогу встановлювати короточасний психогігієнічний прогноз коливань середнього показника динаміки психічних станів. Викладені способи психогігієнічного

прогнозування і програмування створили передумови для розгляду методів і прийомів виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю студентів.

3.9. Методи та прийоми виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю

Викладені у даному розділі методи та прийоми виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю становлять собою конкретні заходи здійснення психогігієнічного виховання не тільки учнів (для яких вони, насамперед, розроблялися), а й студентів педагогічних спеціалізацій як майбутніх педагогів.

Методологічною основою виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю, яка становить собою базальний компонент психологічних механізмів саморегуляції, є теоретично обґрунтований нами принцип взаємоузгодженості сенсоутворення та самоздійснення особистості в її віковій перспективі.

Проведений аналіз самооцінки учнів у ятрогенних, дидактогенних, егрогогенних, парентогенних та техногенних змінах психічних станів дав змогу встановити існування відповідно спрямованого оцінного континууму, значущого для особистості. Зазначений оцінний континуум становить собою основу для формування особистісної самооцінки у процесі вікового розвитку учнів. Його фундаментальною властивістю є всеохоплюваність у тій мірі, в якій дитина, підліток, юнак перебуває у взаємозв'язках із суспільним середовищем – родиною, класом, ровесниками на подвір'ї, медичним персоналом поліклініки, сусідами, продавцями у крамницях тощо.

Кожний акт соціального зв'язку дитини перебуває в оцінному континуумі, оскільки утворює його. З розширенням соціальних зв'язків у підлітковому та юнацькому віці розширюється й оцінний континуум особистості. У цьому процесі соціальна оцінка виступає формуючою засадою для виникнення настановленої самооцінки – психологічного утворення, виробленого батьками, педагогами, іншими значущими для особистості людьми, але не нею самою. Суперечності, що виникають унаслідок зіткнення невідповідного оцінного континууму особистості дитини, загострюються в підлітковому та юнацькому віці, оскільки процес побудови особистісної цілісності, еквівалентної стану психічного здоров'я, потребує взаємоузгодження настановлених між оцінних суперечностей.

Педагогічним методом упорядкування соціального оцінного континууму дитини й формування на цій основі її самооцінки є оперування оціночними судженнями. Нашим дослідженням встановлено, що використовувані у практиці сучасної середньої загальноосвітньої школи цифрові системи оцінювання (5-бальна, 12-бальна та епізодично застосовувані на умовах експерименту 20-бальна, 60-бальна та інші) набувають психогенності

тільки в поєднанні з оціночними судженнями, які проектується на мікросоціальне середовище учнів і батьків.

Значне зниження психогенності бальних оцінок (за 5-бальною шкалою) було досягнуте в експериментальних класах шкіл м. Києва та Київської області, у навчально-виховному процесі яких була змінена одна умова: оцінки усіх предметів, виключаючи усні відповіді й письмові роботи, публічно не оголошувались. Ознайомлення учнів з оцінками та їх мотивацією відбувалося конфіденційно, тобто довірливо, без повідомлення іншим. Це сприяло підвищенню довіри учнів до вчителів, оптимізації психологічного клімату в класних колективах, але викликало неоднозначну реакцію частини батьків, позбавлених таким чином звичного інструменту контролю за навчальною діяльністю учнів.

Застосування рейтингової системи оцінювання знань, як показують історико-педагогічні дані, вже мало свої негативні наслідки в педагогічній діяльності. Існує закономірна невідповідність рейтингової системи оцінювання меті та завданням психогієни навчально-виховного процесу, її непсихогієнічність, оскільки зіставлення результатів навчання учнів між собою, підвищуючи настановчу самооцінку одних, пригнічує інших, як правило, соматично ослаблених і хворих. З іншого боку, здобуття найвищих значень настановленої оцінки зумовлює формування підвищеної особистісної відповідальності, що започатковує збільшення тривожності, виникнення фобій (страхів), пов'язаних з очікуванням самооціночної фрустрації.

Розгляд культури психічної самооцінки й самоконтролю як норми са-мовідстежуваних взаємозв'язків особистості з оцінним континуумом мікросоціального середовища дав змогу нам зарахувати оперування оціночними судженнями до самодостатніх педагогічних методів, для яких притаманні як значні психогієнічні можливості, так і великий психотравматичний потенціал.

За способом впливу на самооцінку особистості ми розробили класифікацію оціночних суджень, яка охоплює такі типи:

1. Позитивний тип оціночного судження.

Справляє заохочувальний вплив на самооцінку особистості, підвищує її, спрямовує механізми психологічного самоконтролю на відстеження особистісного зростання.

2. Негативний тип оціночного судження.

Справляє гальмівний вплив на самооцінку особистості, знижує її, створює біфуркацію механізмів психологічного самоконтролю за двома напрямками:

а) прийняття негативної настановної оцінки у власну структуру, зменшення на цій основі континууму позитивного сприймання себе, зниження загального рівня домагань або домагань у загальмованому негативним типом оціночного судження парціальному напрямку;

б) співвіднесення негативного типу оціночного судження у власній самооцінці з небезпекою, загрозою особистісній цілісності, що активізує

відповідні способи психологічного самозахисту, протилежними виявами якого є протест і уникання.

3. Відкладений на визначений термін тип оціночного судження.

В умовах упорядкованих мікросоціальних взаємин є потужним чинником активізації самооцінки. Після завершення дії, що підлягає оцінці, відбувається активне зіставлення вчиненого з нормами попередніх оціночних настанов.

Оціночне значення в цьому типі має тривалість періоду відкладання: чим більший термін визначено для остаточного оціночного судження, тим більшою є потенційна психогенність даного прийому.

Незбігання очікуваного оціночного судження з дійсним у визначений відкладений термін викликає стан фрустрації. Враховуючи це, необхідним психогігієнічним прийомом є з'ясування узагальнених результатів особистісної самооцінки. Наприклад, постановка запитань: «Як ти це оцінюєш?», «Твоя думка про те, що сталося?» тощо.

4. Припоручений (делегований) тип оціночного судження.

Цей тип має два види залежно від визначення суб'єкта створення форми настановної оцінки: самооцінний і взаємооцінний. За своєю сутністю сам акт доручення (делегування), визначаючи суб'єкта оцінювання, тим самим окреслює зміст норми оціночної настанови, носієм і соціальним вираженням якої виступає той чи інший член мікросоціального утворення. Самооцінка в цьому випадку є самозіставленням з нормами попередніх оціночних настанов.

Припоручений (делегований) тип оціночного судження має значний психогенний потенціал, оскільки збільшує кількість психогенних чинників – осіб, які беруть участь у створенні форми оціночної настанови, виступають її носіями і виразниками, звужуючи цим самим соціально-психологічний простір особистості, вільний від даного настановчого впливу (взаємооцінний вид). Процес самозіставлення вчинку з нормами попередніх оціночних настанов (самооцінний) також має значну психогенну вартість, оскільки спрямовує рефлексію в чітко окресленому напрямку педагогічних або мікросоціальних очікувань при мінімізації індивідуальних флуктуацій самовираження. Підвищення тривожності, поява фобічних очікувань (побоювань) при цьому співвідноситься з мірою невідповідності індивідуальних флуктуацій самооцінки з настановленими очікуваннями мікросоціального середовища.

Психогігієнічне значення судження полягає у можливості взаємоузгодження настановленої оцінки з самооцінкою, активізації адаптивних механізмів соціалізації.

5. Стереотипізований тип оціночного судження.

До стереотипізованих оціночних суджень належать такі, що виникли і далі функціонують як вираження узгодженого взаємозв'язку між настано-вчою оцінкою та самооцінкою учня, незважаючи на змінюваність предмету оцінювання (характеру вчинків, рівня знань, умінь і навичок тощо).

Слід підкреслити узгодженість взаємозв'язку між самооцінкою учня і стереотипізованим типом оціночного судження педагога. Вихід за межі цього взаємозв'язку потребує підвищення психічного напруження як з одного, так і з іншого боку. Коли можливостей для цього, немає, стереотипізована оцінка функціонує тривалий час, виконуючи захисну функцію для особистості («Я й раніше так учився», «Всі знають, яка я»), але цим самим деформуючи її особистісний розвиток, створюючи передумови для виникнення множинних особистісних станів і відповідно – множинного розподібнення самооцінки («Для вчителя я така, для друзів – інша, а яка я насправді – не думала»).

6. Парціальний тип оціночного судження.

Цей тип, виділений Б. Г.Ананьєвим, за його задумом, належить до оцінки педагогом певного часткового знання або навички, впливаючи цим самим на цілісну самооцінку учня, систему міжособистісних взаємин у класі.

Не належачи до жодного з перелічених раніше типів оціночних суджень, зокрема не виражаючи позитивне або негативне ставлення, відкладання або доручення оформити оціночне судження, парціальний тип утім не менше здатний створити хронічну психотравмуючу ситуацію для особистості мікросоціальною генералізацією певної деталі вчинку.

7. Невизначений тип оціночного судження.

Такий тип (за визначенням А. О. Дернової-Ярмоленко, – парфенівська реакція, що найбільше руйнує дитячий організм) відзначається необмеженою психогенністю для особистості, оскільки зумовлює виникнення стану фрустрації у відповідь на базальну потребу дітей і підлітків у побудові й підкріпленні власної самооцінки. Невизначений тип оціночного судження, до якого належить і відсутність оцінки, справляє дезадаптуючий вплив на особистість, порушуючи процесуальну рівновагу самооцінки.

Наведена класифікація оціночних суджень не вичерпує всієї різноманітності й багатогранності оцінно-самооцінних взаємозв'язків та їх процесуальності у соціальному континуумі особистості учнів. Однак вона розкриває психогігієнічні аспекти методу оперування оціночним судженням і прийомів, що відповідають кожному з типів поданої класифікації, їх можливості у вихованні культури психічної самооцінки й самоконтролю.

Для з'ясування значущості викладених прийомів у роботі з учнями ми розробили методику оцінки цієї психологічної властивості в її індивідуальному прояві. За своєю психологічною сутністю ця методика виявляє вираженість потреби учня в оцінюванні з метою створення зі значущих для неї оціночних зразків власної самооціночної цілісності. Виходячи з цього, ми розглядаємо потребу в оцінці як потребу в самооцінці. Методика складається з опитувальника, таблиці для інтерпретації результатів та інструкції.

Наводимо зміст опитувальника «Потреба в самооцінці»:

1. Виконуючи завдання вчителя на уроці, я:

- а) завжди стараюсь;
- б) як коли;

- в) вважаю, що мої старання все одно ні до чого.
2. Якщо додому з предмету, який мені подобається, задали дуже мало, я:
- а) виконаю це маленьке завдання, і все;
 - б) не робитиму такої дрібниці;
 - в) зроблю більше, щоб учитель побачив мою старанність.
3. Якщо на уроці трапляться два завдання на вибір, то я:
- а) виберу вже відоме мені за способом виконання, щоб на випадок невдачі не було знижено оцінку;
 - б) яку б оцінку мені потім не поставили, ризикну, через свою цікавість;
 - в) мені байдуже, що робити або не робити, все одно від цього нічого не зміниться.
4. У будь-якій навчальній роботі мене непокоїть:
- а) як виконати її якісно і вчасно;
 - б) у кого б або з чого б списати, щоб від мене відстали;
 - в) яку оцінку мені поставлять.
5. Чи думаєш ти, коли раптом трапляється невдача, що:
- а) шкода витраченого часу;
 - б) ніхто не помітив моїх зусиль;
 - в) в цьому є і моя вина.
6. Коли пощастить на важкому уроці, контрольній або на екзамені, я:
- а) від радості дуже вдячний вчителю за розуміння, підтримку й увагу;
 - б) думаю, що в основному все залежало від мене;
 - в) зітхну з полегшенням.
7. До того, як оцінюють моє навчання вчителі, я:
- а) ставлюсь з великою уважністю;
 - б) виявляю інтерес, але всеосяжно від цього не залежу;
 - в) байдужий, бо мене не це хвилює.
8. Перед більшістю вчителів, які викладають у нашому класі, я:
- а) намагався ніколи не виявляти ініціативи;
 - б) завжди хотів щось запропонувати;
 - в) поводив себе залежно від настрою.
9. Якщо хтось із учителів запропонує мені переробити роботу, виконану, на мою думку, дуже старанно, я:
- а) відмовлюсь від цієї пропозиції і відстоюватиму свою правоту;
 - б) мовчки погоджусь і перероблю так, як мені буде сказано;
 - в) вислухаю, але в роботу внесу якнайменше поправок.
10. Якщо мені запропонують самому ставити собі оцінки, я:
- а) спочатку розгублюсь, а потім спробую робити це об'єктивно;
 - б) цього не зможу робити, бо видно буде мою необ'єктивність;
 - в) погоджусь і думаю, що ставитиму собі ті оцінки, які заслуужу.

Інструкція до застосування цієї методики полягає в тому, що учням пропонується вибрати одну із трьох запропонованих відповідей на 10 запитань опитувальника. Інтерпретація результатів проводиться на основі кодів, вміщених у табл. 8.1.

Таблиця 3.4.

Коди опитувальника «Потреба в самооцінці»

Номери відповідей	Номери запитань									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а)	3	2	3	2	1	3	3	1	1	2
б)	2	1	2	1	3	2	2	3	3	3
в)	1	3	1	3	2	1	1	2	2	1

Відповідно до кодів опитувальника «Потреба в самооцінці», поданих в табл. 3.4 знаходиться сума набраних балів. Інтерпретація одержаних результатів проводиться за шкалою: *21 і більше* набраних балів – виражена потреба в самооцінці й зумовлювана нею залежність від оцінки учителів; *11-20 балів* – помірна вираженість потреби в самооцінці й пов'язана з нею залежність від оцінки вчителів; *10 і менше балів* – невиражена потреба в самооцінці.

При практичному застосуванні методики «Потреба в самооцінці» було з'ясовано, що найбільш виражені значення самооціночної потреби були виявлені в учнів з високим рівнем домагань, пізнавальних інтересів і особистої відповідальності. Потреба в самооцінці, педагогічній оцінці, оцінці значущого мікросоціального середовища (авторитетних батьків, однокласників, знайомих) виявлялась як потреба самопізнання в загальній структурі розвинених пізнавальних інтересів.

Отже, виховання культури психічної самооцінки передбачає формування здатності в учня до утворення власного індивідуально значущого сенсу життєдіяльності. Обґрунтований нами принцип взаємоузгодженості сенсоутворення й самоздійснення особистості в її віковій перспективі, крім утворення сенсу, визначає його дійове особистісне втілення. Ця функція здійснюється засобами виховуваних механізмів психічного самоконтролю. Здатність до утворення власного індивідуального сенсу й можливостей його втілення є показником самодостатності особистості, включаючи достатність якості її психічного здоров'я. У структурі виховного ідеалу ця властивість є основною. Узагальнена класифікація психогенностей (ятрогенних, дидактогенних, егротогенних, парентогенних та уточненого ними визначення техногенних чинників впливу на змінюваність психічних станів) уможливила встановлення існування значущого для особистості оціночного континууму, в якому соціальна оцінка виступає формуючою засадою настановленої самооцінки учнів.

Основний метод формування самооцінки – оперування оціночним судженням. Розроблена нами класифікація оціночних суджень передбачає позитивний, негативний, відкладений на визначений термін, припоручений (делегований), стереотипізований, парціальний і невизначений типи оціночних суджень. Такі типи оціночних суджень у педагогічній практиці виконують роль прийомів, кожен з яких у системі виховання культури психічної самооцінки та самоконтролю має різну міру психогігієнічної вартості, а також виражені шкідливості.

З'ясуванню значущості для учнів викладених прийомів сприяє розроблена нами методика «Потреба в самооцінці», що дає змогу виявити рівні вираженості цієї потреби в загальній структурі пізнавальних інтересів особистості.

3.10. Норми працездатності – обміну енергії та інформації

У цьому розділі ми розглянемо практичні підходи до визначення рівня енергії людини та визначення за цими даними її працездатності, що може мати широке практичне використання у професійній підготовці та діяльності вчителів.

Нагадаємо види енергії, якими, не усвідомлюючи цього, ми користуємося завжди: 1) базова енергія тіла й душі, 2) оперативна енергія душі та тіла, 3) зовнішня енергія – енергетичне поле, в якому ми живемо й діємо постійно.

Базова енергія – заряд тіла, який ми одержуємо в генотипі, щоб: а) підтримувати стан особистісної й природної гармонії; б) лагодити ушкоджену гармонію природи; в) створювати нові форми гармонії, яких ще не було. Створити себе своїми силами, а потім виконувати своє природне призначення.

Оперативна енергія – енергія, яку дитина втрачає чи отримує, діючи розумом та психомоторикою; вона спроможна не лише відновлюватися до попереднього рівня, але й за законами тіла й душі накопичуватися з надлишком. Цей процес накопичення здобутої енергії практично безмежний.

Дитина з природи черпає енергію, дихаючи праною, розв'язуючи енергоємні задачі; із творів мистецтва, в які генії й таланти вклали свою енергію, зі спілкування з людьми. Енергія, як інформація, сприймається не завжди усвідомлено. Переважно енергія та інформація минають свідомість дитини і залягають там, де виникає потреба.

Тут працює закон обміну енергії та інформації: з більшого обсягу (природи, ноосфери, дій, взаємин між людьми) енергія та інформація здатні самостійно перетікати у менший (у людину та її механізми) й вирівнюватися.

Уміле, свідоме користування зовнішньою енергією означає, що людина, діючи, набуває, одержує енергетичний прибуток. Що це за прибуток? Яка кількість енергії, що перевершує витрати? Тут теж існує свій закон: що більше людина витрачає енергії, то більший її прибуток і тим багатшою духовно вона стає. За цих умов людина – не лише збирач: а й добувач енергії та її акумулятор; що більше енергії, то більшу здатність виявляє вона до творчості.

Енергія, в загальному розумінні, визначає рівень стану життєдіяльності, пов'язаної з готовністю людини до творчості, незалежно від того, здорова вона чи хвора. А тонічна активність м'язів тіла – прояв енергії, тону-

який досить точно вимірюють та визначають психічний стан людини у широкому діапазоні.

Уже попередні пошукові дослідження показали: людина з оптимумом енергії здатна працювати розумом та психомоторикою тривалий час без видимих ознак втоми. Працювати творчо, з насолодою. Адже розв'язувати складні задачі в оригінальний спосіб можна лише за умови наявності оптимуму енергії.

Можна провести такий експеримент спочатку над собою. Якщо поставитися до нього уважно, серйозно, у людини з'явиться можливість визначити свій дійсний психічний стан, знайти себе в тій частині шкали «оптимальний стан – перевтома», в якій вона перебуває. Здобутими результатами випробування можна скористатися для самоконтролю й саморегуляції станів, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності, а потім використати з цією ж метою в практичній роботі з дітьми.

Випробування стосується розпізнавання якості функцій трьох механізмів мислячого тіла людини (єдність душі і тіла), які забезпечують (кращий чи гірший) обмін енергії та інформації у діяльності. Перший – механізм витрачання енергії – регулюється волею людини; другий – відновлення витраченого – регулюється силою післядії; третій – нагромадження енергії понад витрачену кількість – антиентропійними процесами, які були збуджені витрачанням, підсилювачем процесів відновлення енергії. При цьому нагромадження зумовлюється самозростанням енергії внаслідок роботи мудрості тіла.

Механізм витрачання енергії примушують працювати навіть тоді, коли людина працювати вже не здатна – втомилася. На механізм відновлення впливаємо, побічно, часом відпочинку, а нагромадження енергії регулюється не лише часом відпочинку, а й організацією дозвілля, яке «заряджає» його додатковою енергією, підвищує готовність до наступної діяльності, або зменшує її.

Саме у досконалості цих регуляторних процесів міститься мистецтво: а) роботи чи навчання, б) відпочинку, в) дозвілля.

Завдяки комплексності вони стають дієвими засобами всебічного розвитку, а разом із цим, способами уникання станів перевтоми, і ще гіршого – хвороб через виснаження оперативної енергії.

Тест «Енергопотенціал»

Енергопотенціал – життєва сила, міра дієвої активності. Новонароджена дитина має величезну енергетичну потужність: малюк, зачепившись однією ручкою, може триматися у повітрі до трьох хвилин, а майстри спорту з гімнастики – у межах двох хвилин... Але традиційно дитину обмежують у руховій активності, виключена з обміну енергія – і руйнується захисна оболонка дитини, її енергія тане кількісно, а вона стає вразливою до всіх хвороб, гіподинамії – хвороби віку.

Мало енергії – людина постійно нездужає, заклопотана лише тим, щоб якось жити, існувати. Багато енергії – людина дійсно живе в цікавому різ-

нобарвному світі, готова відважно прямувати назустріч невідомому, творчості.

Нашу енергію неможливо побачити, помацати. Так само, як невидиму нам електроенергію. Отже, про свою енергію ми говоримо як про речовину, а про енергопотенціал як ж про кількість речовини, а про себе – як про здатність і готовність до дії: пізнавальної, моральної або естетичної. Потенціал енергії – матеріальний, спрямований і вимірюється. Найбільш рухома й дійова частина механізму творчості – енергія:

1) витрачається кожної миті – і тому непостійна; 2) відновлюється до попереднього рівня навіть під час її витрачання; 3) нагромаджується з надлишком.

Мізерний потенціал енергії залишає людині одну властивість – пам'ять, яка стає єдиним інструментом самоствердження. Самоствердження не справами, а тим, що «Я є!» Брак енергії спрямовує людину всередину себе, у своє минуле, і зачинає вихід у майбутнє. Енергія наша плинна, кумулятивна: локалізується у механізмі творчості, там, де переборюється опір, нагромаджується, зосереджується у згустках.

Як вимірювати енергію? Для цього треба взяти елемент довкілля й випробувати, як ми з ним взаємодіємо. вияснити, як ми взаємодіємо з довколишнім. Зрозуміло, що Вимірявши дію, отримаємо показник енергії. дія має бути відвиміряна, тоді й наша енергія здобуде міру Для цього можна скористатися Вимірювання зробимо тестом «Енергопотенціал».

Для його виконання необхідно обрати або мотузку, лінійку чи неважку палицю, знадобиться також секундомір.

Вправа виконується стоячи. Обома руками взяти, наприклад, мотузку на ширині плечей, руки опущені вздовж тулуба. За командою «Руш!» заплющити очі і, зосередившись на дії, мотузку треба ніби розтягувати в різні боки із силою приблизно 90% від максимально можливої. Через кожні 20 с. (тричі) виконавцеві повідомляти, скільки часу лишилося до кінця дії. Завершуючи випробування, треба розтиснути пальці й відпустити мотузку. Руки вільні, розслаблені, опущені вздовж тулуба, очі ще заплющені. Зосередивши увагу на руках, відчутти, що з ними відбувається.

При правильному розслабленні м'язів виникне відчуття, що руки стають легкими, і ніби якась сила розводить їх у різні боки, здіймає вгору. Піднімає в тому напрямку, куди було спрямовано м'язове зусилля. Від того, що рух відбувається проти волі і поза контролем свідомістю виконавця, і з'являється відчуття задоволення і подиву, що іноді непокоїть досліджуваного своєю новизною.

«Сила», яка рухає руками, буває різної інтенсивності. Вона вимірюється амплітудою підйому рук та тривалістю їх активності. Спостерігається три типи амплітуди руху рук, викликаних дією енергії послідовного моторного образу:

- 1) руки піднімаються через сторони вгору, але не до рівня плечей;
- 2) розмах руху рук закінчується на рівні плечей, після чого вони опускаються вздовж тулуба;

3) руки виконують повну амплітуду й утримуються в положенні «руки вгорі».

Через деякий час руки опустяться вниз. Тому важливим показником енергопотенціалу людини стає тривалість тонічної активності. Час руху рук рахується від початку активності до моменту, коли руки припиняють рух та опиняються в положенні «руки вниз» взовж тулуба.

Оскільки це випробування стану енергії людини не є одноразовим, а передбачає фіксацію її станів протягом тривалого періоду (тижня, місяця, чверті, півроку), то показник енергії обов'язково треба занотувати у вигляді графіка. Він будується так: тонічна активність – координата точки по осі абсцис, порядкове число вимірювання – по ординаті. Графіки слід зберігати: їх аналіз навчить правильно жити й зберігати свою працездатність.

Пошукові досліді під час розробки тесту «Енергопотенціал» нами обґрунтовані й визначено час роботи ізометричного напруження м'язів.

Оптимальний час роботи – 60 с. За одну хвилину вмикаються всі три механізми обміну енергії в організмі людини:

1) фосфагенний, що працює на високоенергетичних сполуках перші 6 с від початку напруження;

2) гліколітичний використовує вуглеводне «пальне» і це триває до 30 – 40 с після чого неминуче виключається;

3) окисний механізм забезпечує роботу енергією від розщеплення жирів та жирних кислот, яким притаманна значно більша енергетична ємність.

У наших дослідженнях процесів обміну енергії та інформації взяли участь більше 5 тисяч осіб різного віку, професій та статі. Отже, дані репрезентативні за показниками: а) амплітуди підйому рук, б) часу їх утримання тонічною активністю; в) здатності до розвитку.

Ці дані дали підстави розглядати показник енергії людини, встановленим цим тестом як один із критеріїв не лише працездатності, а й ступеня її психічного й тілесного здоров'я.

В оптимальному стані – гармонія мислення, почуттів, уяви, психомоторики після випробування:

1) руки піднімаються вертикально вгору;

2) утримуються так понад 1 хв 30 с;

3) людина переживає задоволення і навіть насолоду своїм станом.

Якщо показник більший, це чудово. Умови розвитку найсприятливіші. За цих умов швидкість та глибина мислення, чіткість та обсяг почуттів, стрімкість та далекоглядність уяви, точність психомоторних дій сягають максимальних для кожного величини, а людина працює на межі своїх можливостей.

Стан норми готовності до діяльності такий: руки також прямують угору, завмирають, утримуються на рівні плечей, або нижче, не більше 1 хв. Якщо така тонічна активність, то це непогано, проте і не дуже добре – існує якась причина, що стримує саморозвиток. Слід уважно вивчити режим життя й звільнити «гальма», які обмежують можливості психіки.

Бувають випадки і, на жаль, часті, коли руки не утримуються тією силою менше 1 хв, або піднімаються не досить високо – падають вниз, або не рухаються зовсім, висять, як канчуки.

Особи, які мають такі показники, перебувають (чи невдовзі перебуватимуть) у стані втоми або ще гірше – перевтоми.

Особливе ставлення організму людини до хвороб: грипу, ОРЗ тощо. Тіло одразу відповідає своєю зміною на прихований період хвороби; якщо потенціал енергії стрімко знижується, то за 2-3 дні, й навіть триваліше, виявляться зовнішні симптоми хвороби, зокрема, стає підвищення температури тіла.

Здатність до нагромадження енергії та інформації

Для визначення «Здатності до нагромадження енергії» можна застосувати модернізований тест «Енергопотенціал».

Формула тесту модифікується так:

1) тривалість роботи – розтягування мотузки – 15 с.

2) відпочинок – 60 с.

3) цей порядок дій повторюється 5 разів.

Тобто, це – модель 5 уроків-робіт, між якими чотири паузи-перерви для відпочинку, – відновлення й нагромадження енергії, витраченої на виконання завдань.

Зауважимо, тут критерієм оцінки змін оперативної енергії є не час точної активності, а амплітуда підйому рук до зупинки. Вона вимірюється градусами між вертикаллю тіла й положенням рук.

Результати кожного уроку-роботи пропонується позначати на графіку по осі координат: по вертикалі – амплітуда руху рук: «0» руки вниз, 180° – руки підняті угору, відповідно 90° – руки в сторони на висоту плечей. Для точнішого вимірювання амплітуди руху рук дугу поділяють рисками через кожні 30°, а по горизонталі – порядковий номер спроб.

Графічний еквівалент стану – точка в осях координат; коли графік побудований, з'єднавши ці точки, то матимемо криву лінію – математичне відображення стану людини, яка покаже: у наявності втоми чи перевтоми.

Продовжуючи випробувальні вправи і, фіксуючи їх результати у графіках, кожен має змогу протягом тривалого часу враховувати й виправляти помилки у режимі праці, відпочинку, дозвілля.

Аналізуючи графіки, можна зафіксувати відносно самостійні психічні стани і навчитись їх регулювати таким чином, аби бути завжди в оптимумі.

Дійсний стан визначається за такими ознаками.

1. *Стан на межі втомленості й втоми* – від першої до п'ятої спроби руки піднімаються все вище. і якщо підвищити навчальне навантаження, то можна потрапити в ще гірший стан – втоми. Механізми відновлення й нагромадження енергії працюють нормально, просто недостатньо енергії, щоб підняти руки вище й довше їх цією силою утримувати...

У цьому випадку спостерігається ще один феномен: нагромадження енергії безпосередньо під впливом виконаної роботи. Можна помітити, що кількість роботи та сама, а енергія від спроби до спроби зростає.

2. *Стан стійкої втоми* – тонічна активність знижується, руки піднімаються дедалі гірше – крива, що позначає стан людини, стрімко падає вниз. Це за Авіценною – тіло не хворе й не здорове.

Зрозуміло, що механізм відновлення витраченої енергії ще працює. Але головний для розвитку механізм – її нагромадження – пригнічений або розладжений. Буває й таке: він працює, але робить це повільно і з малим прибутком. З кожною роботою прибуток стає все меншим: енергія лише випалюється, а іноді й вщент.

3. *Стан втоми, яка переросла в перевтому* – людина потрапила в прикордонний стан – за межею норми, але ще не патології – крива, що відображає рух енергії, зливається з горизонтальною лінією.

Нами також було розроблено і запатентовано спеціальний пристрій для визначення резерву функціональної активності (Патент на винахід № 79022).

Психічний стан та енергопотенціал

Психічний стан – умова продуктивності дій людини, а її енергія – тілесне благо, що сприяє розгортанню процесів життєдіяльності; вона забарвлює (позитивно чи негативно) її плін; і, нарешті, ступінь готовності до дії та вчинків. Узагалі ж психічні стани нарівні із психічними процесами та психологічними властивостями, належать до головних проявів психіки, свідомості й діяльності людини.

Щоб зробити висновок повнішим і розширити його, окреслимо межі основних властивостей, ознак та особливостей, за якими відрізняються психічні стани від психічних процесів, властивостей особистості та емоційно-вольових проявів людини.

Психічні стани характеризуються:

- а) полярністю, наявністю полюсів, які змінюються на протилежні;
- б) напруженістю від мінімальної до максимальної інтенсивності переживань; у цьому діапазоні оптимальний стан із безлічі – один;
- в) протилежностями, які взаємно обумовлюють і взаємно виключають один одного; оптимальний стан виключає втому;
- г) суперечністю між суміжними станами, яка є моментом змін одного стану на інший – суміжний, що є моментом розвитку;
- д) сталістю – щоб один стан перетворився на інший, треба докласти великі зусилля, наприклад, подолати стан втоми і набути стан оптимуму;
- є) розвитком – незворотними, закономірними і доцільними перетвореннями у психіці, свідомості й діяльності.

Розуміння психічних станів людини, як своєрідних синдромів, дає змогу визначати загальний функціональний рівень органів і систем тіла. На їхньому енергетичному потенціалі розгортається активність людини. Виходячи з енергозабезпечення наступної дії, робиться прогноз щодо успішності досягнення мети і визначаються оптимальні стани, які вона реалізовуватиме.

Точні знання про тривалі плинні психічні стани дозволять визначати напрямки у формуванні характеру особистості. Усвідомлення тенденції до змінності, наприклад, настрою людини – індикатори хитких потреб, нестійких інтересів, неповажного ставлення до роботи та до самої себе. Володіння знаннями про психічні стани заповнює істотний розрив між розумінням психічних процесів: відчуттів, сприйняття, мислення й тощо – з одного боку, а, з іншого – психічними властивостями особистості: її спрямованістю, здібностями, темпераментом і характером.

Отже, психічний стан – інтегроване відображення зовнішніх та внутрішніх впливів на людину. В тому числі й чинників, які не дають можливості чітко усвідомлювати їх предметний зміст. Психічні стани важко класифікувати, розрізняти за напруженістю, оцінювати й передбачати наслідки того чи іншого стану.

Отже, психічний стан студента зумовлюють:

1) багатство знань – досвід, рівень розвитку мислення, почуттів та уяви, підсилених чи заблокованих за браком енергії, її цензом, так би мовити, капіталом;

2) фон (стенічний чи астенічний), на якому розгортаються процеси життєдіяльності, що позначається на продуктивності його діяльності;

3) тембр життя, що забарвлює емоціями та почуттями – джерелами енергії – мотивацію й виконує роль умови, яка спонукає учня до механічної роботи або до творчих дій.

З цього випливає, що психічний стан людини:

а) психологічна характеристика особистості;

б) відбиває порівняно тривалі душевні переживання;

в) визначає рівень здібностей до продуктивних дій.

Нагадаємо: високий рівень енергії людини свідчить про наявність у неї оптимального психічного стану. В цьому психічному стані процеси витрачання енергії майже миттєво перемикаються на протилежний процес – відновлення витраченого, а воно, у свою чергу, переходить у новий процес – нагромадження прибуткової енергії. Так створюються умови для розвитку механізмів обміну енергії й забезпечення працездатності людини.

Відмінно – оптимальний енергопотенціал – умова, як відкриває потенційні, приховані можливості мислення, почуттів, уяви та психомоторики, і наявність достатніх сил для творчої роботи. Людина, що перебуває у стані «свіжості», уранці вистрибує з ліжка, а в роботі завжди перевиконує завдання – переживає нестримність до перетворення невідомого на відоме.

Добре – актив оперативного потенціалу трапляється рідко, в інші проміжки часу студент живе у стані перевершених витрат енергії над її надходженням від роботи чи зовнішніх природних джерел.

Задовільно – пасив оперативного енергопотенціалу, тобто своєрідний дефіцит платіжного балансу – відновлення витраченої енергії відбувається повільно бо людина втратила здатність її заробляти власними розумовими чи психомоторними діями. Потерпає від задач і їх подолання. Працює за формулою: «Скільки б'єш, стільки і їдеш».

Норми напруженості психічних станів

Психічні стани, поряд із психічними процесами та психічними властивостями людини, належать до основних форм психічної активності. Проте, психічна напруженість діяльних станів людини та інших психічних станів, пов'язаних із процесами розвитку, вивчені недостатньо.

Щоб напруженість психічних станів використати як засіб розвитку механізму творчості, проведені такі дослідження.

Ми виходили з того, що звичайні психомоторні дії: побутові, трудові або система цих дій – не вимагають від людини більшої або меншої напруженості. Головне, аби вони виконувалися з дотриманням оптимумів стану виконавця. Кожна людина ходить, бігає, стрибає (поки молода), плаває, їздить на велосипеді, плаває на човні, пиляє й рубає дрова, косить траву тощо доти, доки не втомиться. Утома припиняє активність.

А якщо людина – городянин, то у неї теж є можливість у повсякденних справах користуватися креативними властивостями власних психомоторних дій. Скажімо, тією ж ходьбою по сходинках (не всі ж живуть на перших поверхах будинків), тренажерними пристроями тощо. А для спортивних та фізкультурних занять має віднаходити вільний час. Так або інакше, людина адаптується до звичних дій та умов виконання й цим припиняється доцільний розвиток її психомоторних здібностей та разом із ними – одержання набутку енергії.

Ми ж пропонуємо метод, який допоможе навчитися здобувати собі енергію. Чим саме? Універсальною психомоторною дією – бігом: підтюпцем, звичайним бігом, а краще спортивним; його краса – джерело додаткової насолоди самим собою. і залежно від сезону, змінювати його на на лижі, ковзани, сани тощо. Ці дії несуть у собі великий заряд енергії й до того ж розвивають естетичні почуття.

Як регулювати внутрішню напруженість? Тривалістю дії – її часом.

Нагадаємо основні умови для накопичення енергії:

- а) наявність оптимального дійового стану,
- б) оперативного спокою,
- в) тривалість стану спокою.

Час виконання дії тісно пов'язаний з діючим станом, його тривалість виміряють. Отож, критерієм оптимальної тривалості процесу є:

- г) час дії – її тривалість не менше 3 хв.

Цей відтинок має бути не менше 3 хв, оскільки саме за цей час роботи встигають розгорнутися функції окисного забезпечення енергією високо енергетичних речовин, а механізм витрати енергії працюватиме в оптимальному режимі. В разі збільшення потужності механізму витрати енергії, цей час, зрозуміло, збільшиться. Залежно від індивідуальних уподобань й можливостей.

І, нарешті, ще один критерій оптимальності.

Як бачимо, зовнішня (психомоторна) й внутрішня робота тіла й душі максимально стандартизовані за критеріями напруженості.

д) кількість дій у серії «робота – відпочинок», залежить від індивідуальних можливостей виконувати роботу. Скільки дій? Не менше 3-х. Щоб мати

можливість механізмів відновлення й накопичення енергії добре попрацювати, вдосконалюватися. Триразове виконання дії дає можливість тричі пережити стан оперативного спокою, найважливішу внутрішню роботу тіла.

3.11. Розвиток комунікативної культури студентів

Вивчення феномену комунікативної культури як структурного компонента готовності студента до педагогічної діяльності у найсприятливіших для їх розвитку умовах – в умовах проведеного нами відтворювального експерименту (що мав форму відповідного спецкурсу) – дало змогу досягти поставлених цілей.

По-перше, дати поштовх подальшому розвитку комунікативної культури як ефективного засобу педагогічного спілкування, а відтак – невід'ємної структурної складової готовності студента до педагогічної діяльності.

По-друге, поглибити розвиток особистісної мотивації – зокрема, її комунікативного змісту і моральної спрямованості – шляхом формування і розвитку визначальних її складових: *моральних уявлень* (що їх особистість розглядає як цінності саморегуляції поведінки); *якостей етичного плану* (в яких виявляється ставлення до партнера зі спілкування); *відносин* із різними суб'єктами навчально-виховного процесу (в яких об'єктивується стиль міжособистісної взаємодії); *спрямованості на справу* – всупереч розвитку спрямованості на своє «Я», що справляє регресивний вплив на розвиток і готовності до педагогічної діяльності, і комунікативної культури як її структурного компонента. При цьому слід враховувати, що особистісна мотивація є умовою виникнення мотивації навчання і розвитку, що без позитивної мотивації діяльність того, кого навчають, є дуже низькою. організовувати

По-третє, при організації корекції і розвитку комунікативної культури у спеціально створених умовах враховувалася потреба в *діяльнісному* характері засвоєння студентами суспільно-культурних цінностей, – тобто передусім процесу набуття і вдосконалення культури педагогічного спілкування.

Відтак, ґрунтуючись на отриманих в експериментальному дослідженні результатах, можна констатувати: вельми важливою для сучасної педагогічної (і вікової) психології є:

додержання двох головних вимог до вивчення психічних явищ (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко): слід вивчати їх у розвитку та експериментально;

застосування формувального експерименту (у вигляді певного спецкурсу) як специфічного способу розвитку (і корекції) психічних явищ і водночас способу їх вивчення (адже, за С. Л. Рубінштейном, вивчаючи людину, ми її навчаємо);

проектування нових форм розвитку особистості: зокрема, використання таких розвивальних засобів, які є перехідною формою між навчальною та реальною практикою спілкування;

формування і розвиток морально-комунікативних якостей і мовленнєво-комунікативних, перцептивних й інтерактивних умінь носія комунікативної культури не можна зводити до системи впливів на нього (в межах виховання і навчання: це має бути, за С. Д. Максименком (2002), процес «діяльнісного привласнення» спільних сутнісних сил людини.

Конкретизуючи рекомендації щодо розвитку і корекції комунікативних і педагогічних проявів особистості студента, зупинимося на таких моментах.

- Психологічна корекція в межах формувального експерименту має спиратися на такі, виділені у свій час Б. Століним, психологічні аспекти:

- цілеспрямований вплив з опертям на природу людського спілкування;
- спрямування корекційного впливу на психічні процеси і стани індивіда;
- врахування психологічних причин, що призвели до виникнення порушень у соціальній поведінці, взаєминах, у розвитку деяких комунікативних і педагогічних проявів особистості.

У свою чергу, педагогічна корекція передбачає внесення змін у педагогічний процес з метою досягнення оптимальніших показників навчання і виховання.

- Для досягнення позитивних змін у комунікативному й особистісному розвитку суб'єкта спілкування мають застосовуватися у процесі розвивально-корекційної діяльності як групові, так і індивідуальні техніки: активні (поведінкові), когнітивні та емоційні засоби психокорекційного впливу.

- У процесі реалізації мети психокорекції і розвитку слід ґрунтуватися на таких основних принципах: принципі єдності корекції і діагностики; принципі єдності корекції і розвитку; діяльнісному принципі корекції (активна діяльність самого індивіда є рушійною силою його розвитку); принципі єдності вікового та індивідуального розвитку і, нарешті, принципі системності та комплексності (комплекс навчальних, корекційних і розвивальних дій) розвитку психічної діяльності особистості суб'єкта спілкування.

- У ході психокорекції *стосунків* мають розв'язуватися завдання актуалізації можливостей розвитку особистості через нормалізацію, перебудову стосунків між індивідом і однокурсниками, а також між індивідом і викладачами завдяки таким чинникам:

послуговуванню діалогічним (демократичним) стилем спілкування, що означає піднесення особистісної гідності партнера зі спілкування, ставлення до нього як до найвищої життєвої цінності;

цілеспрямованому використанню групової динаміки, тобто сукупності взаємостосунків і взаємодій із врахуванням зворотного зв'язку в корекційних цілях (Це дає студентові змогу адекватніше і глибше зрозуміти самого себе, усвідомити власні неадекватні ставлення та настановлення, негативні емоційні та поведінкові стереотипи через аналіз і сприятливу міжособистісну взаємодію.);

глибошому опрацюванню студентом ролей суб'єкта спілкування і суб'єкта педагогічної взаємодії та впливу, тобто вчителя.

- Процес корекції неадекватної *самооцінки* студентом своїх педагогічних знань та вмінь (яка є формою ціннісного ставлення до самого себе як суб'єкта діяльності) має включати такі аспекти:

- а) самоусвідомлення (когнітивний аспект);
- б) власне ставлення до самого себе (емоційний аспект);
- в) вироблення адекватної (позитивної) самооцінки (поведінковий аспект).

Самооцінка повинна стимулювати педагогічну активність, творчі прояви.

- У процесі навчання спілкування треба програвати реальні психологічно складні ситуації: проблемні, конфліктні і суто педагогічні. Це сприяє поглибленню знань про соціально-комунікативні норми, вдосконаленню вміння взаємодіяти з однокурсниками, викладачами і майбутніми учнями, підвищує соціальну адаптованість студента.

- У зв'язку з необхідністю корекції *наміру працювати вчителем* доцільно (спільно з інформуванням студента про нові педагогічні технології і про підвищення соціального захисту педагогічних працівників) використовувати різні розвивальні вправи для вдосконалення позиції вчителя, що є передумовою зміни ставлення до неї, ціннісної переорієнтації особистості.

- Слід пропонувати студентам більше завдань і вправ, спрямованих на розвиток таких вольових якостей, як впевненість у собі, самоконтроль, самокритичність, відповідальність тощо.

- Розвиваючи діалогічний (суб'єкт-суб'єктний) стиль педагогічної взаємодії, варто зважати на такі міркування. У сучасній системі освіти діяльність викладача – через додержання ним зазвичай монологічного (об'єкт-суб'єктного, тобто рольового) стилю педагогічної взаємодії – погано поєднується з діяльністю того, кого навчають. При такому стилі педагогічного спілкування цілі обох учасників цього процесу з самого початку розходяться: вчитель повинен вчити, а учень має вчитися, тобто слухати, сприймати, опрацьовувати і запам'ятовувати для подальшого відтворення. Тобто педагог перебуває, за висловом В.А. Кан-Каліка (1995), у позиції «над» і, нерідко навіть не усвідомлюючи цього, гальмує ініціативу і творчість того, кого навчає. Тим часом спільна позиція, психологічно рівноправне співробітництво вчителя з учнем у процесі педагогічної діяльності веде до встановлення не міжрольового, а міжособистісного контакту між ними, відтак – до діалогічного стилю педагогічного спілкування. А співпраця обох суб'єктів у процесі педагогічного спілкування є найбільш сприятливою для передавання педагогом свого досвіду, знань, справляння виховного впливу.

У результаті дослідження визначено ті знання та вміння, які мають бути сформовані у студентів з метою оптимізації розвитку їх комунікативної культури:

Студенти повинні **знати**:

- зміст поняття про особистість у психології, її розвиток у діяльності та спілкуванні;

- основні закономірності та етапи процесу спілкування, його структуру та типи; усвідомлювати особистісну природу й емоційне підґрунтя спілкування як міжособистісної взаємодії;

- сутність поняття «комунікативна культура» («культура спілкування») особистості як суб'єкта спілкування; особливості змістової структури, критерії сформованості та рівні розвитку комунікативної культури, ключові її складові;

- специфіку становлення і розвитку комунікативної культури у зв'язку з віковими змінами у психологічній організації особистості школяра, нагромадженням ним нових потенцій комунікативного розвитку;
- способи самодіагностики і самовдосконалення власних особистісно-комунікативних якостей і вмінь у результаті освоєння ролі практичного психолога;
- методи психодіагностичного обстеження школярів і методи корекційно-розвивальної діяльності вчителя у процесі навчального спілкування;
- загальні особливості побудови навчально-ігрових комунікативних ситуацій та їх складові частини; принципи проведення проблемно-рольових ігор та ігрових вправ.

Студенти повинні **вміти**:

- застосовувати теоретичні знання і практичні навички у психології комунікативного розвитку особистості для аналізу, осмислення і самодіагностування власних особистісних і комунікативних якостей (і вмінь), а також стилю педагогічного спілкування;
- використовувати методи професійно-комунікативного самовдосконалення педагога з метою самокорекції і вирішення типових для вчителів особистісно-професійних проблем;
- здійснювати психодіагностичне обстеження школярів з метою з'ясування рівня їхнього індивідуально-комунікативного розвитку із залученням методик і тестів, призначених для діагностування тільки суб'єктів навчального спілкування;
- проводити роботу з корекції і розвитку в учнів комунікативних якостей та вмінь з урахуванням актуального в нинішніх соціальних умовах методичного підходу: інтегративний розвиток змістових компонентів комунікативної культури з акцентом на поглибленні особистісної мотивації – її комунікативного змісту і моральної спрямованості;
- розробляти (чи добирати) та впроваджувати у педагогічну практику навчально-ігрові ситуації та ігрові вправи з розвитку та корекції мотиваційного, пізнавального, поведінкового і вольового змістових компонентів комунікативної культури;
- сприяти у створенні умов для гармонійного комунікативного розвитку школяра, формувати у дитини нову мотивацію, пов'язану із становленням її як суб'єкта спілкування;
- створювати банк ігрових методик, збирати цікаві ігри, ігрові вправи, ігровий матеріал (ілюстрації, трафарети, іграшки, кубики, кольорові олівці), комунікативно-мовленнєві завдання тощо.

Узагальнюючи, подамо методичні рекомендації щодо оновлення змісту, форм і методів навчального спілкування, розвитку його культури.

З оновленням змісту комунікативної підготовки педагогів пов'язані такі аспекти розвивально-корекційної діяльності:

- а) роль педагога – ведучого і рівного – у процесі комунікативно-розвивальної діяльності, у ході озброєння учня оптимальною для спілкування сумою знань і навчання ними оперувати в міжособистісній взаємодії,

а також під час реалізації в навчально-комунікативній діяльності головного призначення мовлення – бути засобом спілкування;

б) послуговування інтегративним підходом до виховання дитини як суб'єкта спілкування і розвитку її комунікативної культури, що враховує можливості та обмеження двох відомих методологічних підходів до навчання спілкування: поведінково-тренувального й особистісно-розвивального;

в) орієнтація на особистість, на становлення і розвиток її мотиваційної сфери як підґрунтя формування соціально-комунікативних якостей і вмінь;

г) збагачення суб'єктивного комунікативного досвіду через забезпечення збалансованості у розвитку когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів навчання спілкування, завдяки регулюванню поведінки у спілкуванні та емоційно-вольової сфери особистості.

Вдосконалення *форм і методів* навчання спілкування включає такі аспекти:

а) опанування вчителями діагностичних засобів комунікативно-розвивальної діяльності та основ організації тренінгових занять у початковій і середній школі;

б) впровадження в навчально-виховний процес змодельованих організаційно-дидактичних форм міжособистісної взаємодії, які є перехідною формою між навчальною та реальною практикою спілкування і які природним шляхом через реальне переживання і пошукову діяльність – спонукали б дитину до усвідомленого обрання морально-комунікативних способів поведінки;

в) вироблення у вчителів техніки навчання спілкування шляхом опанування спецкурсів, спеціалізованих практикумів, комунікативного тренінгу;

г) створення у закладі організаційно-дидактичних умов для повноцінної, комунікативно комфортної життєдіяльності школяра, для встановлення діалогічної взаємодії в системі «вчитель – учні», що забезпечує міжособистісний психологічний контакт.

На завершення варто зупинитися ще на одній важливій обставині. Практика педагогічного спілкування показала, що розвиток особистісно-мотиваційних утворень, яким належить ключова роль у розвитку і комунікативної культури, і готовності студента до педагогічної діяльності, має супроводжуватися переживанням цього процесу. Водночас сам процес переживання відбувається завдяки ціннісно-мотиваційним змінам: здійснюється перебудова ставлення між системою цінностей суб'єкта і його буттям. Переживання пов'язані зі створенням і розумінням смислу діяльності (життєдіяльності) людини – в нашому випадку, педагогічній; з переробленням свідомістю здобутих знань та вмінь і перетворенням їх у власний життєвий досвід. За В. Франклом, цінності переживання є важливою сферою особистості – завдяки їй можна набути втраченого смислу життя. Згідно з позицією Ф.Ю. Василюка, переживання упорядковує внутрішній світ особистості, стимулює її творчий самовияв.

Тому позитивні переживання мають з необхідністю доповнювати процес становлення тих педагогічних і комунікативних проявів, які пов'язані з

виробленням ставлення (самооцінка) студента до своїх педагогічних знань та вмінь, ставлення до партнерів зі спілкування, стилю міжособистісної взаємодії, з відновленням і поглибленням наміру працювати вчителем, прагненням до самовідданої педагогічної праці всупереч невтішним відомостям про особливості роботи педагога. Отже, студент має долати шаблі ціннісно-мотиваційного і комунікативного зростання спільно з переживанням набутого досвіду, що сприятиме становленню його психологічної готовності до здійснення педагогічної діяльності у складному світі сучасної школи.

3.12. Розвиток конфліктної компетентності студентів

Отримані нами результати дослідження конфліктної компетентності у студентів педагогічного університету свідчать про те, що упродовж навчання, а саме від 2-го курсу (до проходження педагогічної практики) і до 5-го курсу (після двох педагогічних практик), вона суттєво не змінюється.

За методикою визначення основних стратегій поведінки в конфлікті Томаса-Кілмена, наприклад, провідними стратегіями у студентів обох курсів була стратегія співпраці, яка є найбільш ефективною стратегією. Однак, поряд з цим, стратегія відходу посідає третє місце, а ця стратегія веде до пролонгування конфлікту і не веде до його розв'язання. Отже, у процесі навчання студенти повинні ознайомитися з усіма можливими стратегіями поведінки у конфлікті, спробувати в ігрових ситуаціях їх застосувати, і зрозуміти в яких ситуаціях яка стратегія найдоцільніша, таким чином навчитися застосовувати всі можливі стратегії, опираючись на контекст ситуації, цілі, що стоять перед учасниками конфлікту та характер міжособистісної взаємодії.

За методикою діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів (знання, вміння, здібності) було визначено, що рівень знань про конфлікти у студентів на досить високому рівні, проте, ми розуміємо, що методика включає суб'єктивну оцінку, потребує додаткової перевірки за іншими шкалами. Однак, оскільки значущих відмінностей компонентів готовності до переговорів та розв'язання конфліктів у студентів 2-го і 5-го курсів не виявлено, то це прямо свідчить про необхідність розвитку компонентів готовності до переговорів і розв'язання конфліктів.

За методикою дослідження особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера було визначено, що високий відсоток студентів мають середній і високий рівень ситуативної та особистісної тривожності. До того ж, з порівняння середніх показників видно, що і особистісна, і ситуативна тривожність незначно, проте вища у студентів 5-го курсу. Це свідчить, що студенти потребують психокорекції проявів тривожності упродовж навчання у ВНЗ.

За показниками агресивних проявів та рівня емпатичних тенденцій студентів особливих проблем не виявлено. Але якщо агресивні прояви незначні, то рівень емпатичних тенденцій у всіх студентів невисокий і вимагає додаткового дослідження і, можливо, розвитку.

Тобто, можна зробити висновок про необхідність застосування спеціальної психокорекційної програми на молодших курсах педагогічних ВНЗ.

Психокорекційна програма розвитку когнітивного, операційного та особистісного компонентів конфліктної компетентності студентів педагогічних ВНЗ повинна включати, на наш погляд декілька етапів.

Перший етап цієї програми – підготовчий. Він включає в себе психодіагностичні процедури, інтерв'ю за результатами тестування, бесіди та індивідуальне консультування за потребою. Також на цьому етапі відбувається формування тренінгових груп.

Другий етап – розвивальний. Він складається зі спеціально розроблених і дібраних рольових ігор та тренінгових занять.

Третій етап – контрольний, на якому проводиться контрольне психодіагностичне дослідження, аналізуються результати програми та визначаються ті заходи, які мають на меті посилити корекційний вплив на окремі компоненти конфліктної компетентності.

Підготовчий етап триває один навчальний семестр. Уже на цьому етапі процедура психодіагностичних заходів сама по собі має інформаційний та корекційно-розвивальний характер.

Наприклад, застосування методики визначення переважаючої стратегії поведінки у конфлікті Томаса-Кілмана у студентів ознайомлює їх з можливими стилями поведінки у конфлікті взагалі. Дає їм повну картину «своїх» часто застосовуваних стилів, а також можливість вирішувати такі завдання, як побудувати – за потребою – «груповий» профіль поведінки в конфлікті студентів певної групи; розробити тренінгові заняття, спрямовані на оволодіння особистістю (групою) різноманітними стилями поведінки в конфлікті та доцільністю їх використання в різних професійних ситуаціях.

За результатами психодіагностики проводяться індивідуальні консультації.

На другому – розвивальному етапі – відповідно до результатів психодіагностичних процедур підготовчого етапу проводяться рольові ігри та тренінгові заняття.

Продовжується формування груп в межах занять з використанням рольових ігор та коротких психовправ на розвиток окремих компонентів конфліктної компетентності. За час коротких занять – упродовж семестру – закінчується формування тренінгових груп. Групова динаміка приводить до зміни учасників, згуртування кожної з груп. Це уможливорює на наступному етапі розпочати тренінгові заняття зі сформованими та згуртованими групами. Заняття проводяться в групах 1-15 студентів. Тривалість занять – 1,5 – 2 години. Загальний цикл цих занять 32 години, 1 раз в тиждень упродовж семестру.

Безпосередньо тренінгові заняття можуть проходити упродовж наступного семестру. Програма розвивальних занять цього етапу складається за класичною схемою проведення соціально-психологічного тренінгу.

На наступному контрольному етапі психокорекційної програми знову проводиться психодіагностичне дослідження за методиками першого етапу. Визначаються зміни, що відбулися упродовж першого та другого етапів роз-

витку конфліктної компетентності, а також проводяться додаткові заняття, з метою посилення впливу на окремі компоненти конфліктної компетентності.

3.13. Методика розвитку саморегуляції психофізіологічного стану студентів на основі використання комп'ютерно- апаратурного забезпечення з біологічним зворотним зв'язком

Нині теза про активний характер психофізіологічних процесів є повсякденною емпіричною реальністю психофізіологічних досліджень. Найбільш наочно цей активний характер виявляється в дослідженнях, що використовують *метод біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ)*. Одержуючи зворотну інформацію про поточний стан певної психофізіологічної функції, людина навчається доволіно керувати цією функцією, хоча зазвичай вона вважається невіддільною контролю з боку свідомості і волі.

У численних експериментах була показана можливість людини регулювати за допомогою БЗЗ пульс, артеріальний тиск, швидкість кровотоку в окремих частинах тіла й органах, температуру шкіри, шкірно-гальванічну реакцію (ШГР), електроміограму (ЕМГ), амплітуду і частоту ритмів електроенцефалограми (ЕЕГ).

З метою розвитку навичок саморегуляції психофізіологічного стану студентів – майбутніх учителів, нами була розроблена та апробована методика, яка базується на використанні виробленого у США комп'ютерно-апаратурного забезпечення з біологічним зворотним зв'язком «Wild Divine» та «The Wild Divine Grafer». Зазначене психофізіологічне апаратурно-програмове випробування-тренінг дістало назву «Інтуїтивна подорож»

Загальна інформація про методику

Методика складається з апаратурної та програмової частини.

Апаратурна частина включає діагностичний модуль, який з одного боку з'єднується з персональним комп'ютером, а з іншого – з людиною через три фіксатори із сенсорами для пальців.

Діагностична частина включає дві програми: «Інтуїтивна подорож» («Wild Divine») та «Графіки» («The Wild Divine Grafer»).

Методика побудована на використанні принципу біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ).

Програма «Інтуїтивна подорож» («Wild Divine») надає можливість у ігровій формі через виконання різних тренінгових завдань опанувати саморегуляцію власного психічного стану та вегетативних функцій – частоти серцевих скорочень (ЧСС) та шкіро-гальванічної реакції (ШГР).

Програма «Графіки» («The Wild Divine Grafer») так само надає можливість тренувати здатність до управління вегетативними функціями, спостерігаючи на екрані комп'ютера за показниками власних ЧСС та ШГР, і намагаючись їх змінювати.

Робота з програмою «Інтуїтивна подорож» («Wild Divine»)

I. Початок і послідовність роботи.

1. Підключити діагностичний модуль до персонального комп'ютера через USB-порт.

2. Вставити три середні пальці лівої руки у фіксатори для пальців, подушечками до електродів (середній палець у фіксатор із золотою цяточкою). Розташуватись у зручній позі. Рука з фіксаторами має бути розташована на столі та розслаблена.

3. Запустити програму «Інтуїтивна подорож» через ярлик «Wild Divine» на «робочому столі».

4. Обрати опцію «Load Game»**. У віконці, що відкриється, обрати одне з тренінгових завдань, зміст яких буде викладено нижче. Для початку виконання завдання слід навести курсор у формі палички із синьою кулькою на тренінговий предмет і натиснути лівою рукою кнопку «миші». Про правильність наведення свідчить фіолетовий «дим», що починає виходити з палички. Про успішне виконання завдання свідчить припинення програмою його виконання.

5. Після виконання завдання натиснути «Esc», і через опцію «Load Game» обрати нове.

6. Після виконання обраної кількості завдань натиснути «Esc» і вийти з програми через опцію «Quit».

II. Тренінгові завдання.

1 – Коло

Активізація, підвищення психофізіологічний тонусу.

Слід якомога сильніше розкрутити коло із синіх пелюстків. Для цього можна використовувати глибоке інтенсивне дихання. Чим сильніше і рівномірніше крутиться коло, тим краще виконується завдання.

2 – Жонгливання 3-ма кулями

Активізація, підвищення психофізіологічний тонусу.

Слід якомога вище жонгливати кулями. Для цього можна використовувати глибоке інтенсивне дихання. Чим вище піднімаються кулі, тим краще виконується завдання.

3 – Левітація кулі

Релаксація, зниження психофізіологічний тонусу.

Слід якомога вище «левітувати» фіолетову кулю. Для цього необхідно максимально розслабити м'язи, уповільнити дихання. Чим вище піднімається куля, тим краще виконується завдання.

4 – Розпалювання каміну

Релаксація, зниження психофізіологічний тонусу.

** Можна також послідовно пройти всі завдання, обравши опцію «New Game», але при цьому втрачається можливість швидкого переходу від одного завдання до іншого.

Слід «розпалити» вогнище у каміні. Для цього необхідно максимально розслабити м'язи, уповільнити дихання. Чим більшим стає вогнище, тим краще виконується завдання.

5 – Опускання золотої кульки

Релаксація, зниження психофізіологічний тонусу.

Слід «опустити» золоту кульку з піднятих рук до сонячного сплетіння, позначеного червоним колом. Для цього необхідно максимально розслабити м'язи, уповільнити дихання. Чим нижче опускається кулька, тим краще виконується завдання.

6 – Кам'яний стовп

Керування психофізіологічним тонусом.

Зліва направо летять камені, зупиняючись ближче до лівого боку екрану. При напруженні камінь піднімається, при розслабленні – опускається. Слід класти один камінь на інший, поки із них не утвориться кам'яний стовп.

7 – Повітряні кульки

Врівноваження психофізіологічного тонусу.

Зліва направо летять повітряні кульки. При напружуванні кулька піднімається, при розслабленні – опускається. Слід провести кульку якомога ближче до середини екрану, бо від її торкання об верхній або нижній край екрану вона лопається.

8 – Стрільба з лука

Керування психофізіологічним тонусом.

Потрібно «натягнути» лук курсором («рукою»). Він при цьому підніметься вгору або опуститься вниз. Після цього слід прицілитись в ціль, не відпускаючи ліву кнопку миші. При напружуванні лук піднімається, при розслабленні – опускається. Після прицілювання треба відпустити тятиву, вистріливши в ціль.

9 – Сходинок

Релаксація, зниження психофізіологічний тонусу.

Слід дихати в унісон з пульсацією дерева. При правильному виконанні завдання починають «будуватись» сходинок до храму на горі.

10 – Птахи

Релаксація, зниження психофізіологічний тонусу.

Слід максимально розслабити м'язи, уповільнити та «заспокоїти» дихання. Чим більші кола виконуватимуть у польоті птахи, тим краще виконується завдання.

11 – Глечик

Активізація, підвищення психофізіологічний тонусу.

Слід якомога сильніше «надути» синій глечик, поки він не перетвориться на кулю. Для цього можна використовувати глибоке інтенсивне дихання. Чим круглішим стає глечик, тим краще виконується завдання.

12 – Літаючі палички

Релаксація, зниження психофізіологічний тонусу.

Слід максимально узгодити своє дихання із рухом паличок, щоб вони почали одночасно підніматись та опускатись.

13 – Годинник

Активізація, підвищення психофізіологічний тону.

Слід перевести годинник на годину вперед. Для цього можна використовувати глибоке інтенсивне дихання.

14 – Телескоп

Активізація, підвищення психофізіологічний тону.

Для того, щоб потрапити до телескопу, необхідно максимально напружитись.

Під час виконання тренінгових завдань можна користуватись інформацією з індикатора активізації-релаксації (напруження-розслаблення), що знаходиться посередині та в нижній частині екрана. Синій колір та переміщення «вогника» індикатора вліво свідчить про зниження психофізіологічного тону; а червоний колір та переміщення «вогника» індикатора вправо свідчить про підвищення психофізіологічного тону, активізацію.

Робота з програмою «Графіки» («The Wild Divin Grafer»)

I. Початок роботи.

1. Підключити діагностичний модуль до персонального комп'ютера через USB-порт.

2. Вставити три середні пальці лівої руки у фіксатори для пальців, подушечками до електродів (середній палець у фіксатор із золотою цяткою). Розташуватись у зручній позі. Рука з фіксаторами має бути розташована на столі та розслаблена.

3. Запустити програму «Графіки» («The Wild Divin Grafer») через ярлик «Wild Divin Grafer» на «робочому столі». Ввійти в меню «File» і обрати «Start Live Graph». При роботі з програмою можна змінювати масштаб графіків

II. Робота.

Спостерігаючи на екрані комп'ютера за показниками власних ЧСС та ШГР, можна тренуватись їх змінювати, виконуючи шість основних завдань:

- 1) зниження ЧСС;
- 2) підвищення ЧСС (без зміни частоти дихання і напруження м'язів);
- 3) зниження показника ШГР (без зміни частоти дихання і напруження м'язів);
- 4) підвищення показника ШГР;
- 5) одночасне зниження ЧСС і підвищення показника ШГР;
- 6) одночасне підвищення ЧСС і зниження показника ШГР (без зміни частоти дихання і напруження м'язів).

III. Закінчення роботи.

Після закінчення роботи результати можна зберігати через функцію «Save» в меню «File».

УЗАГАЛЬНЮЮЧІ ВИСНОВКИ

Зважаючи на підвищену стресогенність педагогічної діяльності, що часто призводить до виникнення у вчителів численних соматичних і нервово-психічних хвороб, підвищеного рівня тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, безсоння, «синдрому емоційного вигорання», цілеспрямоване формування психофізіологічної готовності студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності є надзвичайно актуальним. Актуальність даної проблеми також зумовлена наявною тенденцією до постійного погіршення рівня фізичного розвитку студентів, стану їхнього здоров'я, рівня розвитку когнітивних функцій.

Професійні вимоги, які ставляться до вчителя передбачають наявність: високого рівня професійної підготовки, високого рівня розвитку моральних якостей, соціального інтелекту й соціальної компетенції, високого рівня мотивації до педагогічної діяльності, педагогічної спрямованості особистості, розвинутих провідних пізнавальних якостей, педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери, певних нейродинамічних і характерологічних властивостей.

Основними критеріями успішної професійної адаптації вчителів є підвищення кваліфікації, позитивна оцінка роботи та педагогічної майстерності керівництвом, установлення добрих взаємин з колективом, задоволеність професією; найбільший дезадаптаційний вплив на вчителів справляють фактори, які пов'язані з нинішнім соціально-економічним становищем у нашій країні, а найменший – суб'єктивні, що стосуються сфери міжособистісних взаємин учителів.

Психологічна готовність до педагогічної діяльності найчастіше розуміється як цілісний прояв особистості, що включає ряд професійно важливих якостей, станів, установок та відношень і складається із 4 основних підструктур: професійно-педагогічна спрямованість; професійна самосвідомість особистості; професійно-педагогічні знання навички і вміння; професійно важливі якості особистості.

Психофізіологічну готовність до педагогічної діяльності можна визначити як цілісну систему психофізіологічних якостей (підсистем), взаємоспівдія яких забезпечує підтримання оптимальної працездатності вчителя та здійснення ним високоефективної педагогічної діяльності; основними її компонентами є: 1) фізична готовність – оптимальний рівень функціонування фізіологічних підсистем організму, який забезпечує підтримання високої працездатності під час здійснення педагогічного процесу; 2) готовність провідних для здійснення педагогічної діяльності когнітивних функцій (мислення, пам'яті, уваги та ін.); 3) адаптаційна готовність – спроможність швидко та ефективно адаптуватись до зміни різноманітних умов та вимог професійної діяльності (наприклад, здатність педагога до ефективної саморегуляції та оптимізації свого стану, стосунків з колегами, учнями та їх батьками); 4) інформаційна готовність – наявність образів виконання педагогічних дій, діяльності, сформованого до неї ставлення, а також знань, вмінь, практичних навичок щодо можливих засобів та заходів раціональної організації праці, навчання, відпочинку (наприклад, здатність педагога до ефективної саморегуляції своєї діяльності тощо); 5) мотиваційна готовність.

Таким чином, психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності має являти собою систему заходів, спрямованих на забезпечення готовності студентів до реалізацію високоефективної педагогічної діяльності через набуття ними необхідних фізичної, когнітивної, адаптаційної інформаційної та мотиваційної готовності.

У ході теоретичного аналізу компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності нами, зокрема, було проаналізовано такі складові як мислення, пам'ять, увага, нейродинамічні, темпераментальні, характерологічні, комунікативні та емоційні властивості, саморегуляція, інформаційна та психомоторна готовність.

Визначені у ході емпіричного дослідження, статеві особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності полягають у тому, що у жінок вищий мотиваційний та інформаційний компоненти такої готовності, а у чоловіків – фізичний. Деякі аспекти адаптаційного компоненту мають кращий прояв у жінок, а деякі – у чоловіків. Регіональні особливості – у тому, що у студентів периферійного ВНЗ вищий мотиваційний, адаптаційний та фізичний її компоненти, а у студентів столичного ВНЗ – інформаційний. Особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності залежно від спеціалізації полягають у тому, що студентів-філологів, порівняно зі студентами факультетів фізичного виховання та кібернетики, вищі мотиваційний та інформаційний компоненти психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності. У студентів факультету фізичного виховання вищий фізичний компонент, порівняно із двома іншими спеціалізаціями, вищий мотиваційний компонент, порівняно зі студентами-кібернетиками, у яких, у свою чергу, вже є кращим інформаційний компонент.

Динаміка психофізіологічної готовності студентів і до педагогічної діяльності має певні особливості на різних факультетах. На факультеті фізичного виховання рівень такої готовності має загальну тенденцію до підвищення впродовж навчання у ВНЗ з 1-го по 5-й курси за інформаційним, адаптаційним та фізичним компонентами. У студентів-філологів цей рівень за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає впродовж навчання (від 1-го до 5-го курсу), а за фізичним компонентом – погіршується. Останнє свідчить про нагальність вжиття відповідних заходів для виправлення зазначеної негативної тенденції. У студентів природничо-географічного факультету рівень психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності за інформаційним та адаптаційним компонентами зростає впродовж навчання у ВНЗ (від 1-го до 5-го курсу), а за фізичним та мотиваційним компонентами – погіршується.

У досліджуваних студентів найтісніше (на достовірному рівні) з навчальною успішністю пов'язані сім показників: зацікавленість у навчанні, стосунки з викладачами, самооцінка власних педагогічних знань та вмінь, самооцінка вольових якостей, час, що витрачається на підготовку до занять (позитивна кореляція) і частота паління та вживання алкоголю (негативна). Згадані показники можуть розглядатись як *загальні найбільш адаптаційно значущі для студентів педагогічних спеціальностей фактори*.

Досліджувані студенти у середньому виявили високий рівень швидкості та креативності мислення; середній рівень прояву лабільності та узагаль-

нення та низький рівень логічності мислення. При аналізі вікової динаміки зміни показників мислення загальної кількості досліджуваних студентів у відсотковому розподілі виявляється тенденція зростання показників від I-го курсу навчання до 3-го з подальшим їх погіршенням наприкінці навчання. Ймовірно, така ситуація зумовлена недосконалістю навчальних програм останніх курсів, загальним погіршенням якості навчання у ВНЗ, втратою студентами мотивації до навчання, нездоровим образом життя старшокурсників та іншими об'єктивними та суб'єктивними чинниками. Досліджувані особливості мислення студентів не тільки взаємообумовлені та тісно пов'язані між собою, вони також здійснюють позитивний вплив на рівень навчальної діяльності студентів, є важливими чинниками її успіху.

Функціональні можливості пам'яті студентів інтенсивно поліпшуються від 1 до 3-го курсу навчання з деякою стабілізацією щодо подальшого активного поліпшення на останньому курсі. Ця стабілізація заслуговує на увагу у плані необхідності застосування певних оптимізуючих та корекційних заходів поліпшення та удосконалення пізнавальної активності студентів в процесі їх підготовки до професійної (педагогічної) діяльності. Встановлено, що рівень розвитку пам'яті досліджуваних студентів залежить від рівня їх інтелекту, уваги, віку, зацікавленості у навчанні, рівня тренування пам'яті, мотивації, індивідуального ставлення до навчання та майбутньої професії, а також від ряду суб'єктивних чинників та особистих звичок, які впливають на пізнавальні функції.

Властивості уваги студентів різних спеціальностей впродовж навчання (1 – 5 курси), у цілому, мають стійку тенденцію до розвитку та певні відмінності. Студенти факультету іноземної філології мають достовірно кращі показники за тестом, що базується на обробці вербальних символів. В свою чергу, студенти факультету кібернетики мають достовірно кращі показники за тестом, що базується на обробці геометричних символів. У студентів факультету фізичного виховання впродовж навчання значно знижуються показники уваги, що базуються на сприйнятті та обробці вербальних і геометричних символів. Найбільш важливі показники уваги (на достовірному рівні) корелюють з дванадцятьма показниками анкети: загальним навантаженням студента, його працездатністю протягом навчального дня і тижня, стосунками з однокурсниками та з викладачами, зацікавленістю у навчанні, самооцінкою студента власних знань про умови і особливості роботи вчителя, рівня власних педагогічних знань та вмінь, вольових якостей, обсягом занять фізичною культурою, успішністю навчання, частотою вживання спиртних напоїв.

Більшості студентів притаманна висока концентрація показника сили НС за збудженням – від 84 до 92%; збільшення кількості студентів з такою ознакою залежить: від віку, статі та напрямку навчання (у студентів факультету фізичного виховання показник вищий); залежності сили НС за гальмуванням від вказаних ознак виявлено не було, для більшості студентів притаманна висока концентрація властивості – від 77 до 94%. Більшості студентів притаманна висока рухливість і врівноваженість та середня лабільність і реактивність нервових процесів.

Зафіксовано зростання впродовж навчання у студентів показників «тривоги», «невпевненості в собі», «образи», «заздрості», «страху» і також

зниження «почуття захоплення» та «почуття радощі», що можна пояснити виникненням у них проблем професійного самовизначення щодо подальшої діяльності за фахом. Переважна кількість студентів педагогічних спеціальностей (51 – 62%) увійшли до ейфорійного типу емоційного реагування. Це свідчить про те, що вони схильні переважно активно позитивно реагувати на різні впливи зовнішнього середовища. Встановлено значну кількість позитивних достовірних кореляційних взаємозв'язків показників самооцінки психофізіологічного стану та емоцій студентів, що свідчить про надзвичайно важливу роль емоційного компоненту для формування готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

У першокурсників ознаки саморегуляції характеризуються низьким рівнем розвитку. Проте, вже на 2-му курсі їхній рівень зростає. На подальших курсах зафіксовані неоднозначні та специфічні тенденції у їхньому розвитку. Достовірно вищий рівень прояву саморегуляції виявлено у другокурсників, порівняно з третьокурсниками і у студентів четвертого курсу, порівняно зі студентами третього. Саморегуляція першокурсниками широкого спектра негативних станів характеризується переважним використанням чотирьох простих способів. У студентів третього курсу виявлено значно більшу кількість використовуваних прийомів і способів саморегуляції. Причому якісні відмінності зумовлені широким застосуванням у навчальній діяльності прийомів тривалості та стійкості переживання. У цілому, універсальним (загальним) способом саморегуляції є спілкування, на другому місці знаходиться регуляція функції уваги (відключення-перемикання), на третьому – вольові (самонакази, самоконтроль) і інтелектуальні способи (логічний аналіз подій, самоаналіз, міркування-міркування тощо). З ускладненням, тривалістю та стійкістю психофізіологічних станів (від позитивних (продовження) до негативного) зростає кількість застосовуваних способів саморегуляції і їх складність (при саморегуляції позитивних станів використовуються відносно прості прийоми, ніж при саморегуляції негативних станів). З боку проявів станів найбільше саморегуляції піддаються дії, поведінка, найменше – почуття й думки.

У першокурсників розвиток комунікативної культури визначає найбільше її мотиваційний компонент, а у п'ятикурсників – поведінковий (операційний). Це є природним, оскільки студенти 5-го курсу перебувають на порозі переходу до систематичної діяльності і мають якомога сильніше розвинути свої операційні здібності і через них – саму культуру педагогічного спілкування. Разом з тим сповільнення розвитку мотиваційного компонента, що є стержневим, у студентів 5-го курсу зумовлює потребу у посиленому розвитку особистісної мотивації цих студентів – особливо у поглибленні її комунікативного змісту і моральної спрямованості.

Деструктивний вплив на розвиток особистості студента, становлення його готовності до педагогічної діяльності справляє наявність протиріччя між об'єктивною потребою у педагогічному спілкуванні і глибокою невпевненістю у собі як характеристикою його вольової сфери. Дослідження показало, що можна говорити лише про існування тенденції до взаємозв'язку між впевненістю у собі й готовністю до педагогічної діяльності та її структурним компонентом – комунікативною культурою. Крім того, у період навчання студентів від 1-го до 5-го курсу, залежність між комунікативною культурою і її складовою – впевненістю

в собі від позитивної статистично значущої «еволюціонувала» у напрямку відсутності статистично значущого зв'язку між ними у студентів 5-го курсу. Це так само стосується зв'язку між комунікативною культурою і вольовими якостями.

Конфліктна компетентність досліджуваних студентів має досить невисокий рівень, як для майбутніх педагогів. Припущення, що у процесі навчання рівень конфліктної компетентності має підвищуватися з кожним курсом не виправдалося. За результатами дослідження визначено, що упродовж навчання цей рівень змін майже не зазнав.

Реалізація психофізіологічного забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності має ґрунтуватися на відповідних теоретико-методологічних засадах та враховувати наявну специфіку сучасних особливостей психофізіологічної готовності студентів до такої діяльності. Практичне його втілення полягає у системному застосуванні на цій основі певних підходів, методів, заходів щодо оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності. У ході виконання НДР такі методи і заходи були розроблені та викладені у третьому розділі монографії.

Зокрема, запропонована «Методика визначення індивідуального рівня психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності», дає можливість не тільки визначити індивідуальний інтегральний показник цього рівня, але й, що дуже важливо, індивідуалізовано визначити основні проблемні компоненти, які цей рівень складають, і на які має бути спрямована індивідуальна робота зі студентами. Ця методика побудована на врахуванні кількісних значень показників різних компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності (крім когнітивної готовності).

Загальні заходи оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності мають бути спрямовані на підвищення мотивації студентів до навчання; постійне удосконалення навчального процесу, щодо підвищення рівня їхніх педагогічних знань та вмінь; розвиток вольових якостей; боротьбу у ВНЗ з палінням та вживанням алкогольних напоїв.

У рекомендаціях щодо індивідуальної (у залежності від результатів діагностики) оптимізації психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності запропоновані заходи щодо оптимізації фізичної, адаптаційної, інформаційної та мотиваційної готовності.

Методи оптимізації мислення мають бути спрямовані на підвищення не лише рівня розумових функцій студентів, а й загального рівня їхньої готовності до педагогічної діяльності. При цьому були визначені такі основні напрямки роботи: створення умов активізації пізнавальних інтересів студентів, розвиток і тренування у них розумових функцій та профілактика розумово-емоційного перенапруження.

Застосування запропонованих методів поліпшення мнемічних функцій студентів педагогічних навчальних закладів має ґрунтуватися на врахуванні їхніх індивідуальних психологічних особливостей, матеріальної бази навчального закладу, можливості придбання необхідної апаратури, наявності приміщення для проведення сеансів корекції чи обладнання кімнат психічного розвантаження. Ці методи мають бути доступними для практичного втілення в умовах навчальної установи, короткочасними, не відволікати студентів від навчальної діяльності.

Тренування уваги може відбуватися за допомогою різних прийомів. Нами були дібрані та запропоновані найбільш цікаві та результативні за такими напрямками як розвиток концентрації, обсягу, швидкості переключення та розподілу і уваги.

Достатньо ефективною може бути оптимізація готовності студентів до педагогічної діяльності, яка засновується на основі урахування їхніх темпераментальних особливостей.

Застосування психокорекційних процедур з метою формування позитивного емоційного стану у студентів може включати: групові дискусії; рольові ігри; психогімнастику; ауторенінг; методи релаксації; індивідуально-психологічне консультування; психомалюнок та ін.

Психогігієнічне прогнозування ґрунтується на вивченні індивідуальної програми життєдіяльності особистості і становить собою передбачення якісних станів психічного здоров'я у їхній віковій змінюваності. У психолого-педагогічній практиці широко застосовуються різноманітні емпіричні підходи до психогігієнічного програмування, які водночас виступають основою для передбачень майбутніх особливостей психічного функціонування особистості. Розроблена методика психогігієнічного прогнозування вікової взаємозалежності функціонування особистості дає змогу визначити прогностичний показник якості психічного здоров'я, його сприятливості або несприятливості, відстежити вікову взаємоузгодженість функціонування особистості як важливу умову її процесуальної цілісності. Розроблена методика оцінювання продуктів уяви студентів дає змогу встановлювати короточасний психогігієнічний прогноз коливань середнього показника динаміки психічних станів. Викладені способи психогігієнічного прогнозування і програмування створили передумови для розгляду методів і прийомів виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю студентів.

Запропоновані нами методи та прийоми виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю – це конкретні заходи здійснення психогігієнічного виховання не тільки учнів (для яких вони, насамперед, розроблялися), а й студентів педагогічних спеціалізацій як майбутніх педагогів.

Викладені практичні підходи до визначення рівня працездатності людини можуть мати широке практичне застосування у професійній підготовці та діяльності вчителів. Зокрема, тест «Енергопотенціал» та модернізований тест «Енергопотенціал», а також норми напруженості психічних станів людини.

У результаті дослідження визначено та докладно викладено ті знання й уміння, які мають бути сформовані у студентів з метою оптимізації розвитку їхньої комунікативної культури. Запропоновано також триетапну психокорекційну програму розвитку когнітивного, операційного та особистісного компонентів конфліктної компетентності студентів педагогічних ВНЗ.

Ефективно розвиток навичок саморегуляції психофізіологічного стану студентів – майбутніх вчителів може здійснюватись на основі розробленої та апробованої під час досліджень методики, яка базується на використанні сучасного комп'ютерно-апаратного забезпечення з біологічним зворотним зв'язком.

Зрозуміло, що перелік викладених у методів і заходів щодо психофізіологічного забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності є далеко не повним, їх арсенал має постійно удосконалюватися та розширюватися.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Агавелян В. С. Психолого-педагогическая диагностика и регуляция психических состояний учителя в образовательном процессе. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2001. – 44 с.
3. Азаров Ю. П. О мастерстве воспитателя. – М.: Просвещение, 1974. – 64 с.
4. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция // Учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. – М.: Издательский центр «Академия», – 2002, – 160 с.
5. Акимова М. К., Козлова В. Т. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике // Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. Вып. 2. М., – 1992. – С. 99 – 110.
6. Аминов Н. А. О соотношении общих и специальных когнитивных компонентов в структуре педагогических способностей школьников // Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности. Свердловск, 1981. – С. 58 – 83.
7. Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьника // М., Ленинград: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1946. – 53 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Из-во Ленингр. Ун-та, 1969, – 339 с.
9. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974, – С. 5 – 8.
10. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Том II. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
11. Андреева Т. И., Красовский К. С. Что обуславливает неэффективность программ профилактики курения для подростков? Поиски выхода. – Казань: Фолиант, 2000. – 40 с.
12. Андрусишина И. Н., Луценко Л. И. Изменение показателей умственной работоспособности под влиянием различных видов учебной нагрузки // Физиологические проблемы утомления и восстановления: Тез. докл. Всесоюз. конф., посвященной 100-летию со дня рождения академика АН УССР Г.В. Фольборта. – Киев-Черкасы, 1985. – Ч. 1. – С. 21 – 23.
13. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
14. Антипова Е. И. Профессионально обусловленные требования к классному руководителю // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. – Минск, 1973. – С. 52 – 53.
15. Бажанюк В. С. Психологічні основи підготовки майбутніх учителів-словесників до роботи з літературно обдарованими дітьми: Дис. ... канд. психол наук: 19.00.07. – Київ, 1995. – 189 с.
16. Бал Г. А. Психология в раціогуманістическій перспективі: Избран. работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.

17. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Педагогічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла. – Київ – Рівне, 1996. – С. 78 – 90.
18. Балабанова Л. М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.02 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 32 с.
19. Баткина И. Б. Самостоятельная работа и ее роль в формировании потребности к самообразованию // Организация и методика самостоятельной работы студентов. – М., 1979. – С. 35.
20. Белова О. В. Общая психодиагностика. Методические указания. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 96 с.
21. Бернштейн Н. А. На путях к биологии активности // Вопросы философии. – 1965, №10.
22. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: ФиС, 1966. – 349 с.
23. Бодалев А. А. Психология межличностного общения // Рязань, 1994. – С. 43 – 56.
24. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 19 с.
25. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика. – К.: Редакція «Бюлетеня ВАК України», 2000. – 303 с.
26. Бочарова С. П. Пам'ять как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора // Психологический журнал. – 1981, № 3.
27. Брегдон А., Феллоуз Л. Игры для ума. – М.: Эксмо, 2002. – 127с.
28. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. К.: «Здоровья», 1989. – 168 с.
29. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 2000. – 20 с.
30. Вашлаева Л. П. Здоровье учителя как ресурс развития образования // Учитель: здоровье и профессиональное развитие: Матер. региональ. науч.-практ. конф. – Кемерово, 2001. – С. 28 – 32.
31. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда и личности учителя. – Гродно: Гродненский госуниверситет, 1991. – 81 с.
32. Войтович М. В., Гуменюк Г. В. Гармонійність Я-образу і конфліктна компетентність як чинники соціалізації особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Т. IX, част.4, – К., 2007. – С. 131 – 137.
33. Войтюк Д. К. Установки в структуре целостной личности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 22 – 24 апреля 2002 г. Качество образования: технологический аспект. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. – С. 121 – 130.
34. Войтюк Д. К. Установки личности и некоторые модели межличностных отношений // Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. – С. 15 – 22.
35. III Профессиональная подготовка социального педагога и ее психологическое сопровождение // Среднее профессиональное образование. – 2002. – № 3. – С. 51-53.
36. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. Пол. собр.соч. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. – С. 78.

37. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. – М.: Академ. Проект, 2005. – 256 с.
38. изд-во Харьковского университета, 1970. – С.258 – 262.
39. Гальперин П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – М., 1957. – № 6.
40. Гальперин П. Я. Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения: Материалы I Всес. симпозиума по психологии памяти. – Харьков: Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания // М.: Изд-во московского университета, 1974. – 102 с.
41. Глазунова Ю. Н. Концепция практики в подготовке социальных педагогов // 10 лет социальной педагогики в России: результаты и перспективы развития: Матер.наун-пр.конф. – Самара: Самарский ун-т, 2001. – С. 42 – 44.
42. Гоголев В. Н. Становление профессионального идеала как фактор направленности личности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1985. – 17 с.
43. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
44. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1975. – №1. – С. 100 – 111.
45. Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание // М.: Педагогика, 1985. – 160 с.
46. Горелова Е. Р. Индивидуально-психологические особенности профессиональной направленности студента педагогического института. – М.: Педагогика, 1983. – 132 с.
47. Горностай П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1988. – 149 с.
48. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
49. Гуревич К. М. Проблема социального и биологического в дифференциальной психофизиологии // Соотношение биологического и социального в человеке / Под ред. В. М. Банщикова и Б. Ф. Ломова. Матер. симп. – М., 1975. – С. 262 -369.
50. Дарда І. М. Психологічні механізми розвитку характеру // Наукові записки Ін-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. Акад. С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип.26, т. 1. – С. 458 – 463.
51. Добровольська Л. П. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – Запоріжжя, 2001. – 20 с.
52. Добрынин Н. Ф. Внимание и его воспитание // М.: Правда, 1951. – 32 с.
53. Добрынин Н. Ф., Пирогова Е. Б. Внимание. – В. кн.: Общая психология / Под редакцией А. В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – С. 187 – 209.
54. Додонов Б. И. Эмоциональная направленность личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1980. – 20 с.
55. Донцова М. И. Обучение студентов рациональным приемам учебного труда// Сов.педагогіка. – 1970. – № 10.

56. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 348 с.
57. Доронкина Е. К. Некоторые психологические особенности труда учителей. – Л.: Наука, 1978, – 116 с.
58. Дубровина И. В. Развитие способностей и формирование личности школьника. – М.: Педагогика, 1980. – С. 156 – 160.
59. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
60. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
61. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
62. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Минск, Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
63. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
64. Жуковская В. И. Изучение личности школьника в связи с выбором профессии: Методическое пособие. – Минск, 1979. – 108 с.
65. Завадська Т. В. Нейродинамічний компонент психофізіологічного стану вчителів // Вісник Харківського ун-ту № 550. – Ч. 2. Серія: Психологія. – Харків: ХНУ, 2002. – С. 78 – 81.
66. Завадська Т. В. Визначення ознак «ціни діяльності» педагогів за показниками нейродинамічного компоненту системи психофізіологічного. забезпечення діяльності // Актуальні проблеми психології. Том. V: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. Вип.4 /За ред. Максименка С. Д. – К.: Міленіум, 2005. – С. 47 – 54.
67. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. – М.: «Знание», 1980. – 96 с.
68. Зайцев В. П., Стафеев В. Ф., Образцова А. М. Контроль за динамикой состояния здоровья и двигательной активности студентов // Вопросы физического воспитания студентов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – Вып. 22. – С. 3 – 6.
69. Зархин В. Г. Некоторые дифференциально-психофизиологические вопросы ограничения времени выполнения контрольных заданий // Вопросы психологии, – 1977 – №4. – С. 115 – 118.
70. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1995. – 25 с.
71. Зборовская И. В. Саморегуляция психической деятельности учителя // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 55 – 65.
72. Зеленюк О., Кравченко Л., Макареня В. Здоровий спосіб життя в структурі соціальних пріоритетів студентів Національного університету «Києво-Могилянська академія» // Вісник Технологічного університету Поділля. – Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки. – 2002. – № 5. – С. 50 – 52.
73. Зимичева С. А. Лонгитюдное исследование динамики педагогической направленности у будущих учителей начальных классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1977. – 17 с.
74. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. – М.: АПН, 1961. – 562 с.

75. Змиевская Л. В. Влияние когнитивных структур личности учителя на результативность педагогического общения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1988. – 17 с.
76. Иванова Т. В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 18 с.
77. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
78. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
79. Казакова Е. И. Формирование ориентации на профессию учителя у студентов педагогического института: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1986. – 17 с.
80. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф или реальность. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – С. 77 – 83.
81. Кандыбович Л. А. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов // Мир психологии. – 1999. – № 2 (18). – С. 216 – 219.
82. Карамушка Л. М., Войтович М. В. Технологія запобігання та розв'язання організаційних конфліктів//Технологія роботи організаційних психологів: Навч. посіб. / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – С. 223 – 252.
83. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М., 1988.
84. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий / под ред. М. Б. Гиппернрейтера и В. Я. Романова/ М.: «ЧеРо», НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002, – 776 с.
85. Ковалева Л. А. Формирование склонностей к педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Киев, 1975. – 18 с.
86. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1980. – 14 с.
87. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
88. Кокун О. М. Проблема забезпечення адаптаційної готовності студентів до професійної діяльності і шляхи її вирішення // Вісник. Збірник наукових статей Київського Міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. – К.: КиМУ, 2005.- Вип.7. – С. 52 – 59.
89. Кокун О. М. Розвиток психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності впродовж навчання у ВНЗ // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум. – 2006. – Вип. 27. – С. 381 – 389.
90. Кокун О. М. Ткачук Т. М. Вплив темпераментальних властивостей на показники соціально-професійної сфери та психофізіологічного стану вчителів // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К., Либідь, 2006. – С. 367 – 373.
91. Кондратьева С. В. Межличностное познание и его роль в общении: Автореф. докт. дисс. – Дрогобыч, 1977. – 36 с.
92. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – К.: Вища шк., 1987. – 52 с.

93. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач: Учеб. Пособие для студентов пед. ин – тов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
94. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.
95. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. – К.: Інкос, 2002. – 272 с.
96. Костюк Г. С. Роль професіонального самовизначення у формуванні особистості // Професійна орієнтація учнів. – Київ: Радянська школа, 1971. – С. 17 – 26.
97. Котенева А. В. Психическое состояние и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов // Мир психологии. – 1998. – № 2. – С. 50 – 57.
98. Кружевая Т. В. Регуляция внимания операторов путем воздействия на биологически активные точки кожи: Автореф. дис... кандидата психол. наук. – К., 1990. – С. 36 – 37.
99. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Підручник. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
100. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20 – 30.
101. Кузнецов В. Що таке поняття // Генеза. – 1995. – № 1/3. – С. 29 – 42.
102. Кузьмина Н. Ф. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. – 183 с.
103. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
104. Кульчицька А. В. Активізація пізнавальних інтересів учнів – випускників загальноосвітніх шкіл: Дис. ... канд. психол. наук: 05.04.2000. – К., 2000. – 201 с.
105. Кулюткин Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л., 1978. – 124 с.
106. Куфлер С., Никлос Дж. От нейрона к мозгу: Пер. с англ. – М.: Мир, 1979. – 440 с.
107. Ланге Н. Н. Биологическое определение и разновидности внимания // Психология внимания. – М., 2001. – С. 381 – 394.
108. Ланге Н. Н. Психологические исследования. – Одесса, 1893.
109. Левитов Н. Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
110. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: «Просвещение». – 1964. – 343 с.
111. Леонтьев А. Н. Проблемы деятельности в психологии // Вопросы философии – 1972, – №9. – С. 12.
112. Леонтьев А. Н. Деятельность, Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
113. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
114. Леонтьева А. Н., Гиппенрейтер Ю. Б. Практикум по психологии. – М.: Издательство московского университета, 1972. – С. 95 – 104.
115. Лепихова Л. А. Проявление основных свойств нервной системы в индивидуальных особенностях внимания подростков. Автореферат дис... канд. психол. наук. – К., 1974. – 31 с.
116. Лепихова Л. А., Цыгульская Т. Ф. Освязи индивидуально-типологических различий со спецификой деятельности // Индивидуальные особенности психи-

ческого и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека. Тез. докл. Всесоюзн. симп.- Пермь, 1982, – С. 81 – 82.

117. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. – М.: Мир, 1974. – 550 с.

118. Литвинова Л. В. Причины психологічної дезадаптації студентів-першокурсників // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: НЕВТЕС, 2000. – Т. II. – Ч. 6. – С. 300 – 304.

119. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.

120. Логические игры, тесты, упражнения / Под ред. Т.Вьюжека. – М.: Эксмо, 2002. – 296 с.

121. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

122. Львова Ю. Л. Деякі питання психології праці вчителя. – К.: Знання, 1972. – 148 с.

123. Макагонова А. А. Распределение внимания связи с особенностями нервной деятельности. – В кн.: Ученые записки МГПИ им. Потемкина. – Т. 63, вып. 3. – М., 1958. – С. 253 – 314.

124. Макаренко Н. В. Теоретические основы и методики профессионального психофизиологического отбора военных специалистов / НИИ проблем военной медицины Украинской военно-медицинской академии. – К., 1996. – 336 с.

125. Максименко С. Д. Основы генетичної психології. – К.: Перспектива, 1998. – 332 с.

126. Максименко С. Д. Общая психология.- М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1999. – 528 с.

127. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посіб. для студ. пед. вузів. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.

128. Максимова Н. Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 384 с.

129. Малков Н. Е. Сила нервной системы и концентрация внимания. – Вопросы психологии. – М., 1969. – № 2. – С. 75 – 83.

130. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: Монографія, – Київ.: Євролінія, 2002. – 320 с.

131. Малхазов А. Р. Динаміка індивідуально-типологічних та психофізіологічних характеристик студентської молоді (1976 – 2000 р.р.) // Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., Нора-прінт, 2002 – Вип. 22. – С. 173 – 181.

132. Малхазов О. Р. Морфогенез рухової системи людини. Психічний і фізіологічний розвиток учня та норми навантаження (Монографія) / За заг. ред. Клименко В. В. – К.: Главник, 2005. – 224 с., С. 193 – 209.

133. Малхазов О. Р. Матрична багаторівнева двокільцева циклічна система, як основа формування інформаційної готовності управління поведінкою Актуальні проблеми психології. Том. V: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. Випуск 5. / За ред. Максименка С. Д. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2006. – С. 133 – 148.

134. Малхазов О., Кокун О. Професійний відбір та впровадження новітніх технічних засобів у роботі з персоналом // Соціальна психологія. – 2005. – № 4. – С. 84 – 90.

135. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. – Л., 1982. – 32 с.
136. Марищук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса // СПб.: Сентябрь, 2001. – С. 137 – 140.
137. Марковець О. Л. Проблема стрессу в професійній діяльності вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 14. – С. 311 – 316.
138. Мерлин В. С. Типологические различия во влиянии отрицательной и положительной оценки деятельности на распределение внимания. – В кн.: Материалы конференции по проблеме способностей. – М.: 1970. – С. 64 – 67.
139. Мерлин В. С. Темперамент как фактор трудовой деятельности // Очерк теории темперамента. – Пермь, 1973. – С. 148 – 167.
140. Метельский Г. И. Психологические особенности гностической деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1979. – 18 с.
141. Методика обучения студентов управлению своим психофизиологическим состоянием с помощью технических средств: Учеб. пособ. / А. И. Киселев, Э. И. Борисов, Ф. Я. Верховский, А. Н. Лебяжьев. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001. – 21 с.
142. Милерян Е. А. Внимание и его воспитание у детей. – К.: Радянська школа., 1955. – 96 с.
143. Милнер П. Физиологическая психология. – М.: Мир, 1973. – 647 с.
144. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя // М.: Флинта, 1998. – С. 23 – 41.
145. Миттельман Р. И. Психологический анализ и активизация профессионально значимых свойств внимания учителя: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. 19.00.07. – К., 1988. – 19 с.
146. Міщик Л. І. Актуальні питання професійної підготовки психологів та соціальних педагогів у системі вищої освіти регіону // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 10 – 11.
147. Молдавская С. И. Проявление свойств нервной системы в психических состояниях и процессах // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты. Тез. Докл. – М., 1975. С. 102 – 104.
148. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. – Киев: Об-во «Знание» УССР, 1978. – 47 с.
149. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001.
150. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118 – 127.
151. Мучник Л. С., Смирнов В. К. «Двойной тест» для исследования кратковременной памяти // Психологический эксперимент в неврологической и психиатрической клинике. – Л., 1969. – С. 283 – 284.
152. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности. Тексты. М., 1982. – С. 25 – 29.
153. Навакатилян А. О., Крыжановская В. В. Возрастная работоспособность лиц умственного труда. – К.: Здоровье, 1979. – 208 с.
154. Науменко Е. А. Формирование педагогической направленности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 18 с.
155. Небылицын В. Д. К изучению надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах // Вопросы психологии – 1961, – № 6, – С. 9 – 17.

156. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. – М.: «Просвещение», – 1966. – 382 с.
157. Никифоров Г. С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1991. – С. 140-141.
158. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1985. – 24 с.
159. Николенко Л. Ф., Скрипченко А. В. К вопросу об отборе студентов в педвузы. – В кн.: Психофизиологические основы профессионального отбора. – К.: Наукова думка, 1973. – С. 106 – 108.
160. Никонов А. В., Беловол Е. В. Соотношение формально-динамических свойств индивидуальности и акустических характеристик речи // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 5. С. 65 – 69.
161. Носков В. И. Основы психогигиенического обеспечения гуманистически ориентированной профессиональной подготовки студентов: Дис... .. докт. психол. наук: 19.00.02 / Институт психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 452 с.
162. Овдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: Дис... .. канд. психол. наук: 19.00.01. – Л., 1978. – 218 с.
163. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
164. Орлова Е. А. Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Минск, 1991. – 20 с.
165. Основи педагогічної майстерності. – К.: Вища школа, 1987. – 208 с.
166. Основы педагогического мастерства. – К.: Вища школа, 1987. – 208 с.
167. Павленко В. В. Психологічний аналіз негативних стрес-реакцій у вчителів // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, – 2002. – Вип. 17. – С. 239 – 244.
168. Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 200 с.
169. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 236 с.
170. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41 – 45.
171. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1997. – 238 с.
172. Пинчуков А. Г. Успеваемость и типологические особенности проявления свойств нервной системы //Оптимальное соотношение между умственной и физической деятельностью у студентов педагогических институтов. – Л., 1976. – С.113 – 119.
173. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
174. Прибрам К. Языки мозга: Пер. с англ. – М.: Пргресс, 1975. – 464 с.
175. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

176. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Никифоров Г. С., Дмитриева М. А., Корнеева Л. Н. и др. / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1991. – 152 с.
177. Психология педагогического общения: Сборник научных трудов. – Кировоград: КГПИ, 1991. – Т. 1. – 191 с.
178. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. / Балл Г. О., Бастун М. В., Гордієнко В. І., Красильникова Г. В., Красильников С. Р. / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалко. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
179. Психофізіологічне забезпечення бойових підрозділів в екстремальних умовах. Методичний посібник / під. ред. М. С. Корольчука, - К., 2001. – 175 с.
180. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Ананьева Б. Г. – М.: Педагогика, 1977.- 197 с.
181. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
182. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопр. психол. – 2000. – № 6. – С. 35 – 48.
183. Рекомендації з профілактики і лікування тютюнопаління / І. П. Смирнова, О. О. Кваша, І. М. Горбась, Н. В. Давиденко. – К., 2001. – 20 с.
184. Ровкина Л. С. О профессионально-педагогической направленности личности студентов педагогического института: Тез. Докладов республиканского симпозиума 16 – 17 сент. 1981 г. – Ташкент, 1981. – С. 34 – 39.
185. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. – Москва: «Владос», 1995. – 528 с.
186. Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей. – М.: «Физкультура и спорт» – 1973, – 215 с.
187. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М., 1957. – 416 с.
188. Рубинштейн С. Л. Эмоции, Психология эмоций / Под ред. В. К. Виллюнас. – М.: МГУ, 1984. – С. 152 – 161.
189. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
190. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. – 352 с.
191. Савченко Т. Л. Особливості системної організації уваги та загальні принципи її корекції як засіб оптимізації професійної діяльності педагогів // Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. Випуск 3. – К.: Міленіум, 2004. – С. 182 – 193.
192. Савченко Т. Л. Практичні аспекти психофізіологічної готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності (на прикладі уваги – як вольового контролю) // Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. – Випуск 4. – К., 2005. – С. 176 – 181.
193. Савченко Т. Л. Особливості розвитку уваги студентів педагогічних ВНЗ різних спеціальностей та етапів навчання // Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. – Випуск 5. – К., 2006. – С. 203 – 210.
194. Семиченко В. А. Психические состояния: Модульный курс для преподавателей и студентов. – К.: Магістр-S, 1998. – 207 с.
195. Семіченко В. А. Психологія: Темперамент. – Київ-Полтава: «Форпіка», 2001. -168 с.

196. Семиченко В. А. Психология деятельности: Модульный курс для преподавателей и студентов. – К.: Издатель А.Н. Эшке, 2002. – 247 с.
197. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2000. – Ч. 2. – 231 с.
198. Скрипко Л. Профілактика емоційного вигорання в педагогів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: ГНОЗИС, 2002. – Т. IV. – Ч. 2. – С. 240 – 244.
199. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 150 с.
200. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М., 1966. – 422 с.
201. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 2002. – 461 с.
202. Соколова И. М. Методы исследования адаптации студентов. – Харьков: ХМУ, 2001. – 276 с.
203. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 175 с.
204. Солсо Р. Л. Введение в когнитивную психологию // Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – С. 28 – 36.
205. Стоунс Э. Психопедагогика. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
206. Страхов В. И. Воспитание внимания у школьников. – М., 1958. – 128 с.
207. Страхов И. В. Внимание школьников в процессе изобразительной деятельности // Саратов: Изд-во саратовского университета, 1968. – 136 с.
208. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии – М.: Прогресс, 1982 – 232 с.
209. Теплов Б. М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / под ред Б. М. Теплова. Т. III, – М.: Наука, – 1963.
210. Теплов Б. М. Избранные труды в 2-х т. – М.: Наука, 1985.
211. Психология индивидуальных различий /под ред. М. Б. Гиппернрейтера и В. Я. Романова/ М.: «ЧеРо», НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002. – 776 с.
212. Ткачук Т. М. Вплив темпераменту на психофізіологічний стан вчителів // Психологічні студії Львівського університету / За наук. ред. С. Л. Грабовської. Збірник наукових праць. Випуск 1. – Львів. Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – С. 324 – 330.
213. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 16 с.
214. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
215. Трофимова И. Н. Взаємозв'язок характеристик темпераменту з деякими особливостями пізнавальної діяльності людини //Вопр. психол. – 1977. – № 1. – С. 74 – 81.
216. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука. – 1966 – 560 с.
217. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. – М: Флинта, 1999. – 187 с.

218. Хлівна О. М. Формування психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми у студентів педучилища: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 16 с.
219. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд.- СПб.: Питер, 2004.- 384 с.
220. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
221. Хомская Р. С. Нейрофизиологические механизмы внимания – М., 1991. – С. 18-25.
222. Цветкова Т. К. Повышение культуры педагогического общения // Вопросы психологии. – 1990. – 3 2. – С.176 – 177.
223. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71 – 76.
224. Шеперд Г. Нейробиология: Пер. с англ. – М.: Мир, 1987. – Т. 1. – 454 с.
225. Шеперд Г. Нейробиология: Пер. с англ. – М.: Мир, 1987. – Т. 2. – 368 с.
226. Ширманова О. В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 88 – 99.
227. Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 1995. – 24 с.
228. Щербина В. А. Навчально-прикладна психофізична підготовка та здоров'я студентів: Навч.-метод. посіб. – К., 1998. – 160 с.
229. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.
230. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 236 с.
231. Яремчук С. В. Формування професійно- психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
232. Dowson M., McInerney D. M. What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation // Contemporary Educational Psychology. – 2003. – Vol. 28. – № 1. – P. 91 – 113.
233. Evensen D. H., Salisbury-Glennon J. D., Glenn J. A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum: Toward a situated model of self-regulation. – Journal of Educational Psychology. – 2001. – Vol. 93. – № 4. – P. 659 – 676.
234. Malkhazov A., Cherednichenko Yu. The realization specialties of computer technologies in psychophysiological researches in aviation
235. Peverly S. T., Brobst K. E., Graham M., Shaw R. College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. – Journal of Educational Psychology. – 2003. – Vol. 95. – № 2. – P. 335 – 346.
236. Snyder C. R., Shorey H. S., Cheavens J., Pulvers K. M., Adams V. H., Wiklund C. Hope and academic success in college // Journal of Educational Psychology. – 2002. – Vol. 94. – № 4. – P. 820 – 826.
237. Wolters C. A. Self-regulated learning and college students' regulation of motivation // Journal of Educational Psychology. – 1998. – Vol. 90. – № 2. – P. 224 – 235.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Монографія

За редакцією
Кокуна Олега Матвійовича

Видано за рахунок державних коштів

Редактор *Левченко В. С.*
Літературний редактор *Косянчук С. В.*
Технічний редактор *Лоза Л. М.*
Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки *Резніков П. В.*
Художнє оформлення *Борищ Є. М.*

Підписано до друку 29.12.2008. Формат 60х90 1/16. Гарнітура Pragmatica.
Друк офс. Папір офс. Ум. друк. арк. 18,5. Обл.-вид. арк. 12,58.
Наклад 300 прим. Зам. 9-085.

Видавництво «Педагогічна думка»,
вул. Артема, 52-а, м. Київ, 04053.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру об'єктів видавничої справи
ДК №137 від 03.08.2000 р.

Віддруковано в друкарні «Видавництво «Фенікс»».
03680, Київ, вул. Шутова, 136.
www.kniga.kiev.ua
Свідоцтво ДК № 271 від 07.12.2000 р.